



KOHTI SUVAITSEVAISUUTTA TARINALLISUUDEN VOIMIN

Suvaitsevaisuuskasvatusprojekti päiväkodin esikouluikäisille

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö
Opinnäytetyö
Kevät 2012
Heidi Suihkonen
Anne Vellonen

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

SUIHKONEN, HEIDI & VELLONEN, ANNE:
Kohti suvaitsevaisuutta tarinallisuuden voimin
Suvaitsevaisuuskasvatusprojekti päiväkodin esikouluikäisille

Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehdon opinnäytetyö,
77 sivua, 7 liitesivua

Kevät 2012

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön aihe on ajankohtainen ja merkittävä työelämälle. Viime vuosien aikana on käyty yhteiskunnallista keskustelua suvaitsemattomuudesta sekä lasten varhaisesta syrjäytymisestä. Varhaisella puuttumisella pystytään ennaltaehkäisemään lasten syrjäytymisriskiä. Tämän vuoksi suvaitsevaisuuskasvatuksen onkin tärkeä alkaa jo varhaiskasvatasiässä. Perheellä on suuri merkitys arvojen välittäjänä, mutta kasvatusammattilaisten täytyy edistää omalla toiminnallaan ihmisarvojen toteutumista.

Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena oli käsitellä suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja esikouluryhmässä ja kokeilla tarinallisten menetelmien toimivuutta suvaitsevaisuuskasvatustoiminnassa. Opinnäytetyön kautta tutkijat halusivat suunnata kasvatushenkilökunnan suvaitsevaisuuden teemojen äärelle ja antaa työkaluja työstää suvaitsevaisuuskasvatusta jatkossa. Opinnäytetyön opasvihkosien avulla esikouluryhmän henkilökunta voi jatkaa suvaitsevaisuuskasvatuksen työstämistä lapsiryhmässä.

Opinnäytetyö oli projekti, jossa yhdistyi konkreettinen kehittämistoiminta ja tutkimuksellinen lähestymistapa. Opinnäytetyö koostuu suvaitsevaisuuskasvatuksen teorian kirjallisesta raportoinnista ja käytännön toiminnan kuvaamisesta.

Tarinat ja sadut osoittautuivat toimivaksi tavaksi käsitellä suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja esikouluikäisten lasten kanssa. Tarinat ja sadut saivat lapset pohtimaan ihmisten erilaisuutta ja moninaisuutta. Henkilökunta koki projektin olleen hyödyllinen, sillä sen kautta he saivat ideoita ja uusia näkökulmia, joiden avulla lähteä työstämään jatkossa suvaitsevaisuuskasvatusta. Lisäksi henkilökunta sai mahdollisuuden havainnoida lasten tunteita, kokemuksia ja ajatuksia. Parhaimman hyödyn saa, jos päiväkodin kasvatushenkilökunta jatkaa tutkijoiden aloittamaa suvaitsevaisuuskasvatustoimintaa, koska arvoihin ja asenteisiin vaikuttava kasvatust on pitkäkestoinen prosessi.

Avainsanat: Suvaitsevaisuuskasvatus, varhaiskasvatus, esikouluikäinen lapsi ja tarinallisuus

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

SUIHKONEN, HEIDI & VELLONEN, ANNE:
Towards intolerance with the help of storytelling methods
A Project of Tolerance Education for Preschool-aged Children

Bachelor's Thesis in Social Pedagogic Work with Children and Young People
77 pages, 7 appendices

Spring 2012

ABSTRACT

The subject is current and important in the field of social services. In recent years, there has been social discussion about the intolerance and children's early exclusion. Early intervention can prevent children from becoming socially excluded. That is why it is important for tolerance education to begin in early childhood age. Families have an important role to convey values, but professional educators must promote human dignity through their own actions.

The aim of this thesis was to deal with themes related to tolerance and to try storytelling methods in a pre-school group in tolerance education. The researchers wanted to orientate the education personnel to the themes of tolerance education and to provide tools to work on tolerance education in the future. With the help of the guide booklet the kindergarten personnel can continue to work on tolerance education in the group of pre-school aged children.

The thesis was a project, which was combined with a concrete development activities and research approach. This thesis consists of a written report of tolerance education theoretical background and the implementation of the practical activity.

Stories and fairy tales turned out to be a suitable approach to deal with themes related to tolerance with pre-school aged children. The stories and fairy tales got the children to reflect on the diversity and plurality. The personnel felt that the project was useful as it gave them ideas and new perspectives to help continue to work on tolerance education in the future. In addition, the personnel got the opportunity to observe children's feelings, experiences and ideas.

It is most beneficial if the kindergarten personnel continue tolerance education initiated by researchers, because the education affecting values and attitudes is a long-term process.

Key words: Tolerance education, early childhood education, a preschool-aged child and storytelling methods

1	JOHDANTO	6
2	PROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	Aiheen valinta ja toiminnan lähtökohdat	7
2.2	Opinnäytetyön rakenne ja tavoitteet	9
2.3	Kohderyhmän kuvaus	10
2.4	Toiminnan kuvaus	12
2.5	Opinnäytetyön aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia	13
3	ALKUKARTOITUS	15
3.1	Esiymmärryksen saaminen	15
3.2	Havainnointi	15
3.3	Teemahaastattelu	16
4	SUVAITSEVAISUUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA	18
4.1	Ihmisoikeudet esiopetuksen opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmassa	18
4.2	Suvaitsevaisuus-käsite	19
4.3	Suvaitsevaisuuskasvatuksen eri näkökulmia	20
4.4	Kriittinen ajattelu suvaitsevaisuuskasvatuksessa	20
4.5	Herkistymisen lasten ajatuksille ja ideoille	21
4.6	Erilaisuuden käsittely suvaitsevaisuuskasvatuksessa	22
4.7	Suvaitsevaisuuskasvattaja	23
4.8	Moraali- ja arvokasvatus osana suvaitsevaisuuskasvatusta	25
5	ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN SUVAITSEVAISUUSKASVATUS	27
5.1	Esikouluikäinen ja tarinatyöskentely	27
5.2	Esikouluikäisen moraalin kehitys ja empatiataito	27
5.3	Esikouluikäinen ja keskustelu	28
5.4	Esikouluikäinen ja yhteistoiminnallisuus	28
5.5	Esikouluikäisen lapsen kielelliset vaikeudet	29
6	TARINALLISUUS TYÖVÄLINEENÄ VARHAISKASVATUKSESSA	31
6.1	Tarinoiden ja satujen merkitys varhaiskasvatuksessa	31
6.2	Kaapo Kirahvi – pedagoginen apuväline tarinatyöskentelyssä	32
7	SUVAITSEVAISUUDEN TEEMOJEN ÄÄRELLE	34
7.1	Toimintakertojen teemat	34
7.2	Tavoitteet toimintakerroille	34

7.3	Toimintakertojen struktuuri	36
7.4	Kohderyhmän erityispiirteet ja ohjaajien tekemät ratkaisut	37
7.5	Toiminnalliset menetelmät	38
7.6	Tarinatuokiot	39
7.7	Toimintakertojen kuvaus	39
7.7.1	Ystävyys	40
7.7.2	Kiusaaminen ja yksin jääminen	41
7.7.3	Kiusaaminen	42
7.7.4	Pelko ja ennakkoluulot	44
7.7.5	Pelko ja turvattomuus	46
7.7.6	Erilaisuus ja samanlaisuus	47
7.7.7	Lasten oikeudet	49
7.7.8	Hyväksyntä ja ennakkoluulot	50
7.7.9	Hyvä minä, hyvä sinä	52
7.7.10	Aito ystävyys ja sisäinen kauneus	54
8	OPASVIHKONEN SUVAITSEVAISUUSKASVATUKSEN TYÖVÄLINEENÄ	56
9	SUVAITSEVAISUUSKASVATUSPROJEKTIN ARVIOINTI	58
9.1	Lapsilta kerätty palaute	58
9.2	Päiväkodin henkilökunnalta kerätty palaute	60
9.3	Oman toiminnan arviointi	61
9.4	Opinnäytetyön tavoitteiden toteutuminen	63
10	POHDINTAA	66
10.1	Ammatillinen kasvu	66
10.2	Eettisyys ja luotettavuus	68
10.3	Suvaitsevaisuuskasvatus tulevaisuudessa	69
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	77

1 JOHDANTO

Suvaitsevaisuus on noussut yhteiskunnassa keskeiseksi käsitteeksi puhuttaessa monikulttuurisuudesta ja kansainvälisyydestä. Suvaitsevaisuuden edistäminen on ajankohtainen aihe ja sillä viitataan usein suomalaisten asenneremonttiin. Suomalainen poliittinen keskustelu painottuu suomalaisten maineeseen suvaitsemattomana kansana maailmalla. (Suurpää 2002, 213–216.) Kuitenkin Suomi pyrkii säilyttämään yhteiskunnalliseen tasa-arvoon perustuvan pohjoismaisen hyvinvointivaltiojärjestelmän. Norjassa heinäkuussa 2011 tapahtunut terroristihyökkäys on yksi esimerkki, joka on herätellyt ihmisiä todellisuuteen kansakuntien vakavasta tilasta. Pohjoismaiden pääministerit ovat yhdessä linjanneet elokuussa 2011 missiokseen parantaa lasten yhteiskunnallista osallistumista ja kehittää sosiaalityötä, jotta pohjoismaiset arvot: solidaarisuus, avoimuus, demokratia ja yhteenkuuluvuus, välittyvät puheista käytännön tasolle. (Katainen, Løkke Rasmussen & Reinfeldt 2011.) Erilaisuuden tunnustaminen ja hyväksyminen eivät pelkästään riitä suvaitsevaisuuden edistämiseksi, vaan tarvitaan sanojen lisäksi myös konkreettisia tekoja ja käyttäytymisen muuttumista. Mitä lähemmäksi käytäntöä mennään, sitä haasteellisempaa on yhdistää kulttuurinen moniarvoisuus ja tasa-arvo. Sellaisilla kentillä, missä kohdataan suvaitsemattomuuteen liittyviä kysymyksiä, ilmenee usein jännitteitä. Päiväkotia on yksi kenttä, missä näitä kysymyksiä pohditaan päivittäin ja kasvatustilanteiden on löydettävä keinoja ja menetelmiä, joilla käsitellä näitä ilmiöitä. (Suurpää 2002, 220–222.) Opinnäytetyön kautta tutkijat halusivat suunnata kasvatushenkilökunnan suvaitsevaisuuden teemojen äärelle ja antaa työkaluja työstää suvaitsevaisuuskasvatusta jatkossa.

Kiinnostus suvaitsevaisuuskasvatus-aihetta kohtaan syntyi keväällä 2011. Tutkijat halusivat saada lisää tietoa suvaitsevaisuuskasvatuksesta, sen käytännön toteutuksesta ja kokeilla tarinallisten menetelmien toimivuutta suvaitsevaisuuskasvatustoiminnassa. Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys muodostuu seuraavien käsitteiden kautta: suvaitsevaisuuskasvatus, varhaiskasvatus, esikouluikäinen lapsi ja tarinallisuus.

2 PROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Aiheen valinta ja toiminnan lähtökohdat

Opinnäytetyön yhtenä lähtökohtana oli kiinnostus suvaitsevaisuuskasvatus-aiheeseen. Aihe kiinnosti tutkijoita, sillä kysymykset tasa-arvosta, suvaitsevaisuudesta sekä rasismista ovat olleet paljon esillä suomalaisessa yhteiskunnassa erityisesti viime vuosien aikana. Opinnäytetyöprosessi alkoi keväällä 2011 yhteydenotoilla lahtelaisiin päiväkoteihin. Opinnäytetyön toteutukseen valikoitui eräs lahtelainen päiväkoti, jonka esikouluryhmän lastentarhanopettajan kanssa tutkijat tapasivat toukokuun lopussa ensimmäisen kerran. Päiväkoti toimi opinnäytetyön toimeksiantajana. Esikouluryhmän lastentarhanopettaja osoitti kiinnostusta aihetta kohtaan ja esikouluryhmän sisällä oli esiintynyt lapsiryhmän vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tarpeita, joihin suvaitsevaisuuskasvatustoiminta pyrki vastaamaan. Tutkimuslupaa (LIITE1) haettiin Lahden kaupungin Varhaiskasvatuspalveluilta ja se myönnettiin 2.12.2011.

Aiheen kohdentuminen päiväkotiryhmään johtui osittain siitä, että tutkijoilla on kokemusta päiväkotityöskentelystä ja opintojen aikana molemmat tutkijat pätevöityvät lastentarhanopettajiksi. Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat rajanneet suvaitsevaisuuskasvatuksen koskemaan esikouluikäisiä lapsia. Päiväkotimaailmassa suvaitsevaisuuskasvatus-aihetta on tutkittu vain jonkin verran. Useat suvaitsevaisuuteen liittyvät tutkimukset on tehty kouluikäisille tai nuorille. Lapsen oppiminen alkaa kuitenkin jo pienestä pitäen ja hän on ympäristön vaikutuksille altis. Kulttuuri välittyy lapsen elämään kasvatuksen ja varhaisten vuorovaikutussuhteiden kautta ja lapsen sosiaalistuminen osaksi yhteiskuntaa alkaa jo varhain (Puolimatka 2010, 97–99, 151–155). Kohderyhmäksi valittiin esikouluikäiset lapset, koska tämän ikäinen lapsi on kiinnostunut tarinoista ja saduista, minkä lisäksi lapsen kehitysvaihe on otollinen suvaitsevaisuuskasvatuksen teemojen käsittelylle (Hämmäinen & Mäki 2009b, 52–55; Lehti-Laakso 2000, 110–112). Tässä opinnäytetyössä suvaitsevaisuuskasvatuksen nähdään sisältävän moraali-, arvo- ja tunnekasvatusta.

Tässä opinnäytetyössä tarinalliset menetelmät on rajattu käsittämään tarinoiden ja satujen käyttöä esikouluikäisten lasten kasvatuksessa. Tarinallisuus valittiin menetelmäksi, koska tarinat ja sadut ovat keinoja käydä lapsilähtöisellä tavalla vuoropuhelua lasten kanssa suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta sekä hyväksymisestä (Hämmäinen & Mäki 2009b, 52–54). Satujen ja tarinoiden käytöstä on käytetty tässä opinnäytetyössä myös nimitystä tarinatyöskentely, joka sisältää tarinatuokion ja sen jälkeisen keskustelun.

Kaikki opinnäytetyön hyödyt eivät näy suoraan toiminnan aikana tai heti sen jälkeen. Suvaitsevaisuuskasvatus on arvoihin ja asenteisiin vaikuttavaa kasvatusta, joka vaatii pitkäkestoista työstämistä. Parhaimman hyödyn saakin, jos päiväkodin kasvatushenkilökunta jatkaa tutkijoiden aloittamaa suvaitsevaisuuskasvatustoimintaa. Heikkilän, Jokisen ja Nurmelan (2008) mukaan kehittämistyön on jatkuttava hankkeen jälkeen, jotta aikaan saatu muutos jää osaksi arkea. Henkilöstöltä vaaditaan myönteistä suhtautumista muutokseen, ammatillista osaamista sekä yhdessä sovittuja periaatteita. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 132–133.)

Opinnäytetyö on merkityksellinen ja hyödyllinen työelämälle ja erityisesti varhaiskasvatuksen työntekijöille, jotka lähtevät suunnittelemaan suvaitsevaisuuskasvatustoimintaa. Tutkijat lisäsivät omia tietojaan, kehittivät taitojaan sekä koekelivat, miten suvaitsevaisuuskasvatusta toteutetaan käytännössä esikouluikäisille lapsille. Opinnäytetyön kautta saatiin mahdollisuus luoda uudenlaista toimintaa sekä tuottaa uutta tietoa aihepiiristä, jota on melko niukasti tutkittu varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisena, koska tutkijat halusivat toteutuksen olevan käytännönläheistä ja omaa ammatillisuuttaan tukevaa. Vilkan ja Airaksisen (2003) mukaan hyvä opinnäytetyön aihe on työelämälähtöinen ja tukee ammatillista kasvua. Toiminnallisen opinnäytetyön lähtökohtana on usein jokin ongelma, johon lähdetään etsimään ratkaisua tai kehittämisideaa. (Vilka & Airaksinen 2003, 17–18.)

2.2 Opinnäytetyön rakenne ja tavoitteet

Opinnäytetyössä lähdettiin kehittämään suvaitsevaisuuskasvatustoimintaa. Opinnäytetyö koostui suvaitsevaisuuskasvatuksen kirjallisesta raportoinnista, käytännön toiminnasta sekä sivutuotoksena syntyneestä opasvihkosesta. Opasvihkonen rakennettiin opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen pohjalta. Vihkonen oli konkreettinen tuote, jonka tarkoituksena oli toimia suvaitsevaisuuskasvatuksen vakiinnuttamisen välineenä (Toikko & Rantanen 2009, 14–23).

Opinnäytetyön tavoitteena oli käsitellä suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja esikouluryhmässä ja kokeilla tarinallisten menetelmien toimivuutta suvaitsevaisuuskasvatustoiminnassa. Opinnäytetyön kautta kasvatushenkilökunta haluttiin suunnata suvaitsevaisuuden teemojen äärelle ja antaa työkaluja työstää suvaitsevaisuuskasvatusta jatkossa. Opinnäytetyön opasvihkosen avulla esikouluryhmän henkilökunta voi jatkaa suvaitsevaisuuskasvatuksen työstämistä lapsiryhmässä.

Opinnäytetyö oli kehittämishanke, jossa yhdistyi konkreettinen kehittämistoiminta ja tutkimuksellinen lähestymistapa. Tutkijat lähtivät hankkimaan teoreettista tietoa aiheesta, josta ei ollut olemassa valmista toimintamallia. Tiedonhankinnan avulla sovellettiin ja yhdisteltiin erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja suvaitsevaisuuskasvatuksen kehittämiseksi. (Toikko & Rantanen 2009, 16–19.) Tutkivalle kehittämiselle on ominaista eteneminen vähitellen ja kokeillen (Heikkilä ym. 2008, 109). Tämän vuoksi päädyttiin asettamaan tavoitteeksi tarinallisten menetelmien toimivuuden kokeileminen suvaitsevaisuuskasvatustoiminnassa.

Ennen suvaitsevaisuuskasvatuksen käytännön toimintaa päätettiin tehdä alkukartoitus, jotta voitaisiin lisätä esiymmärrystä tutkittavasta kohderyhmästä. Tutkijat halusivat saada lisää tietoa kohderyhmän erityispiirteistä ja tarpeista. Lisäksi tutkijoita kiinnostivat kasvatushenkilökunnan toiveet ja odotukset opinnäytetyöhön liittyen sekä työyhteisön arvot ja asenteet. Nämä tiedot olivat olennaisia projektin suunnittelulle. Heikkilä, Jokinen ja Nurmela (2008) puhuvat teoksessaan uuden tiedon tuottamisesta kehittämishankkeessa (Heikkilä ym. 2008, 110). Suvaitsevaisuuskasvatusprojektissakin oli kyse uuden oppimisen ja kehittämisen prosessista.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli suunnata kasvatushenkilökunta suvaitsevaisuuden teemojen äärelle. Sen saavuttamisen edellytyksenä oli, että kaikki projektissa mukana olevat henkilöt reflektoivat kriittisesti omia arvoperustojaan (Heikkilä ym. 2008, 110). Tutkijat halusivat omalla toiminnallaan välittää oikeudenmukaisuutta ja ihmisyyttä korostavia arvoja, jotka tukevat lasten myönteisiä asenteita moninaisuutta ja erilaisuutta kohtaan. Näitä tutkijoiden henkilökohtaisia tavoitteita tutkijat tarkastelivat itsereflektoinnin avulla. Dokumentoinnin välineenä käytettiin tutkijan päiväkirjaa, johon kirjattiin ajatuksia, pohdintoja, ongelmia, yhteiset tapaamiset, yhteydenotot, suunnittelut ja projektiin liittyvät oivallukset. Päiväkirjan kirjoittaminen on tärkeää kehittämishankkeissa, jotta voidaan tarkastella ja arvioida loppuraportissa projektin eri vaiheita (Heikkilä ym. 2008, 115).

Yhteistyö ja käytännön tutkiminen korostuvat kehittämishankkeissa (Heikkilä ym. 2008, 111). Tässä projektissa tutkijoiden sekä esikouluryhmän lasten ja henkilökunnan tekemä arviointi oli käytännön toiminnan kehittämisen menetelmä. Yhteistyön avulla voitiin tarkastella saadun tiedon vaikuttavuutta ja merkitystä lapsille ja henkilökunnalle.

2.3 Kohderyhmän kuvaus

Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden kohderyhmänä oli lahtelaisen päiväkodin esikouluryhmä, johon kuului 19 lasta. Tutkijat tutustuivat lapsiin jo etukäteen, jotta lapset saivat tietää toiminnan tarkoituksesta. Etukäteisvalmistautuminen oli avuksi toiminnallisen osuuden toteutuksessa ja erityisesti ohjaustyössä.

Ennen opinnäytetyön käytännön toimintaa kaikille lasten vanhemmille toimitettiin saatekirje (LIITE 2), jossa kerrottiin tulevasta projektista ja pyydettiin vanhempia ilmoittamaan esikouluryhmän henkilökunnalle, jos he eivät halua lapsensa osallistuvan suvaitsevaisuuskasvatustoimintaan. Saatekirjeessä kerrottiin suvaitsevaisuuskasvatusprojektin toiminnasta, aikataulusta sekä tutkijoiden yhteystiedot. Kukaan vanhemmista ei kieltänyt lapsensa osallistumista toimintaan.

Päiväkodin työntekijät olivat paikalla toiminnan aikana, jotta he pystyivät auttamaan käytännön järjestelyissä ja antamaan palautetta toiminnasta. Palautetta ke-

rättiin lisäksi lapsilta toiminnallisten menetelmien avulla jokaisen toimintakerran päätteeksi. Tämä auttoi suunnittelutyössä ja toiminnan muokkaamisessa. Arviointia hyödynnettiin tulevia toimintakertoja suunnitellessa. Toiminnasta haluttiin tehdä lapsilähtöistä ja joustavaa, jotta suunnitelman muutokset olisivat mahdollisia. Henkilökunnalta kerätyn palautteen avulla haluttiin arvioida toimintakertojen sisältöä, tarinan herättämää keskustelua sekä keskusteluiden sisältöä. Lapsilta kerättyssä palautteessa tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota toiminnan mielekkyyteen lasten näkökulmasta. Palautteenkeruun avulla arvioitiin, ovatko suvaitsevaisuuskasvatusprojektille ja toimintakerroille asetetut tavoitteet toteutuneet ja missä olisi kehitettävää ja missä on onnistuttu (Heikkilä ym. 2008, 113–115).

Esikouluryhmässä oli maahanmuuttajataustaisia lapsia, joiden ensikieli oli jokin muu kuin suomi. Maahanmuuttajataustaisen lapsen varhaiskasvatus järjestetään yleensä tavallisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä. Kasvatushenkilökunnan on tuettava lapsen kiinnittymistä päiväkodin arkeen ja autettava lasta sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, suomalaiseen kulttuuriin kiinnittymisessä sekä suomen kielen opettelussa. Lapsen omaa kulttuuria on arvostettava ja tuettava sen näkymistä myös päiväkotiarjessa. (Kivijärvi 2011, 247–254.) Opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen aikana tuli ottaa huomioon maahanmuuttajataustaiset lapset, joita ryhmästä löytyi useampia. Päiväkodin henkilökunta sekä osa-aikainen kieliavustaja olivat ohjaajien tukena auttamassa lapsia, kun annettiin ohjeita ja kerrottiin toiminnasta. Kieliavustaja, joka tulkkasi ja kuvasi sanoin yhdelle lapselle kaiken mitä tapahtui, vieraili päiväkodissa kerran viikossa.

Päiväkodissa oli käytössä pienryhmätoiminta-menetelmä, jossa lapsiryhmä oli jaettu kahteen pienempään ryhmään. Suvaitsevaisuuskasvatusprojektissa käytettiin samoja pienryhmiä, koska pienryhmäläiset olivat jo entuudestaan toisilleen tuttuja. Pienryhmätoiminnalla haluttiin tukea lasten yksilöllisyyttä ja samalla aikuisilla oli mahdollisuus antaa riittävästi huomiota jokaiselle lapselle. Ne lapset, joilla oli hankaluuksia suomen kielen ymmärtämisessä, saivat yleensä yhden työntekijöistä rinnalleen auttamaan toiminnan aikana. Sanoittamalla tilanteita selkeällä suomen kielellä oli mahdollista varmistaa lapsen ymmärtäneen annettuja ohjeita (Kivijärvi 2011, 247–254). Ohjaajat pyrkivät näin varmistamaan jokaisen lapsen osallisuuden toiminnan aikana.

2.4 Toiminnan kuvaus

Projektissa oli yhteensä kymmenen toimintakertaa ja ne jakautuivat neljälle viikolle tammikuun 2012 aikana. Kertojen välissä oli välipäiviä, joiden aikana ohjaajat ehtivät suunnitella tulevaa toimintaa. Näin myöskään viikot eivät olleet liian intensiivisiä lapsille. Välipäivät antoivat tilaa lasten ajatuksille ja mahdollisuuden työstää heränneitä tunteita, sillä alitajunta työskentelee tauonkin aikana (Arvola & Pekkanen 2009a, 173).

Toiminnallisen osion toiminta ajoittui esiopetusajankohtaan eli kello 8.30–12.30 väliselle ajalle. Toiminta jakautui kahteen osaan välissä olevan ruokailun vuoksi. Ennen ruokailua pidettiin koko ryhmän yhteinen aloitus, jonka jälkeen jatkettiin pienryhmissä tarinoiden parissa työskentelyä. Ruokailun jälkeen pidettiin lapsiryhmän kanssa yhteinen lopetus ja palautteenkeruu. Suunnitteluvaiheessa ohjaajat olivat valmistautuneet vetämään omia pienryhmiä yhteisen aloituksen jälkeen. Ohjaajien tehdessä alkukartoitusta joulukuussa 2011 ilmeni, että päiväkodissa on työskennelty pienryhmissä siten, että puolikkaan ryhmän ulkoillessa toinen puolikas oli sisällä esiopetuksessa. Molemmille ryhmille oli varattu ajallisesti yksi tunti sisällä tapahtuvaa työskentelyä varten. Ohjaajat muuttivat alkuperäistä suunnitelmaa siten, että ohjaajat olivat kummassakin pienryhmässä vetovastuussa yhdessä. Henkilökunta oli apuna toiminnan aikana ja havainnoi samalla ohjaajien työskentelyä.

Toiminnan punaisena lankana toimi pedagogisen apuvälineen Kaapo Kirahvin (kts. Luku 6.2) lapsiryhmälle lähettämät kirjeet. Kirjeiden avulla Kaapo-hahmo johdatteli ryhmän päivän teeman äärelle ja kirjeiden välityksellä Kaapo Kirahvi kävi vuoropuhelua lasten kanssa suvaitsevaisuuteen liittyvistä aiheista. Kirjeet loivat yhtenäisyyttä suvaitsevaisuuskasvatuksen toimintakokonaisuuteen. Toiminnan selkeä rakenne ja turvallinen pienryhmä mahdollistivat lasten rentoutumisen itse työskentelyyn. Ryhmän säännöt ja ohjelman runko käytiin lasten kanssa yhdessä läpi. Lisäksi lapsilla oli mahdollisuus seurata toiminnan kulkua ohjaajien tekemän toimintakalenterin avulla, mikä auttoi lapsia ennakoimaan tulevia tapahtumia. Ennakoitavuudella haluttiin luoda lapsille turvallista ilmapiiriä. (Arvola

2009a, 101–102.) Toimintakalenterista lapset pystyivät näkemään, minä päivinä projektia toteutettiin ja mitkä olivat toimintakertojen teemat.

2.5 Opinnäytetyön aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia

Lehti-Laakso (2000) on tutkinut Turun yliopistossa julkaistussa väitöskirjassaan ”Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla.” erilaisia opetusmenetelmiä suvaitsevaisuuskasvatuksessa. Seurantamittausten mukaan projektiopetus on tehokkain tapa opettaa kouluikäisille lapsille suvaitsevaisuutta. Lehti-Laakso korostaa asenteiden pysyvyyden olevan yhteydessä suvaitsevaisuuskasvatustoiminnan jatkuvuuteen ja toistuvuuteen lasten arjessa. Lehti-Laakson mukaan suvaitsevaisuuskasvatus tulisi aloittaa jo esikouluikäisten kanssa. (Lehti-Laakso 2000, 109–110, 112.)

Suurpää (2002) tarkastelee Helsingin yliopistolla tehdyssä väitöskirjassaan ”Eri-laisuuden hierarkiat: Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista.” rasismin ja suvaitsevaisuuden ilmiöitä Suomessa ja tutkii, voidaanko näitä käsitteitä pitää toistensa vastakohtina. Lisäksi hän selvittää maahanmuuttajiin kohdistuvia suhtautumistapoja. Väitöskirjan avulla tutkijat herättelivät itsessään kriittisyyttä suvaitsevaisuus-teemaa kohtaan ja löysivät uusia näkökulmia aiheeseen. Tutkijat kävivät keskustelua suvaitsevaisuuden erilaisista ilmenemismuodoista yhteiskunnassa sekä suvaitsevaisuus-termin ristiriitaisesta merkityksestä. Tutkijat näkivät suvaitsevaisuuden edistämisen olevan päättäjien taholta joissain tapauksissa melko passiivista. Enemmän puhutaan suvaitsevaisuuden edistämisestä kuin toimitaan aktiivisesti sen puolesta. Suvaitsevaisuus-termi on suomenkielessä jo lähtökohdiltaan valtasuhdetta korostava. Suvaitsevaisuus voi merkitä erilaisuuden sallimista, eikä niinkään sen kunnioittamista ja ihmisen tasa-arvoista kohtaamista.

Eriksson ja Suikkanen (2002) ovat tehneet Porin Diakonia-ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön ”Varhaiskasvattaja suvaitsevaisuuskasvattajana”. Tutkimus kuvaa suvaitsevaisuuskasvatuksen tavoitteita, toteutusta, sisältöä ja sen näkymistä päiväkotimaailmassa. Tutkimus tuo ilmi varhaiskasvattajan näkökulmaa. Varhaiskasvattajat korostavat oman roolinsa tärkeyttä suvaitsevai-

suuden välittämisessä, mutta pitävät merkityksellisenä lasten kotoa heijastuvia asenteita ja vaikutteita. Tutkimuksen aikana varhaiskasvattajilta heräsi toive henkilökunnan lisäkoulutuksesta suvaitsevaisuuskasvatukseen liittyen ja tarve tutustua lähemmin erilaisuuteen ja vieraisiin kulttuureihin.

Lunneblad (2006) on tutkinut Göteborgin yliopistolla tehdyssä väitöskirjassaan ”Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.” sitä, kuinka kasvattajat keskustelevat monikulttuurisesta työskentelytavasta ja kuinka he suhtautuvat lapsiryhmän kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Lisäksi Lunneblad halusi selvittää tutkimuksessaan, miten lapsia autetaan ymmärtämään itseään ja monikulttuurista yhteiskuntaa. Tutkimus toteutettiin Ruotsissa kenttätutkimuksena monikulttuurisessa esikoulussa. Tutkimustulosten mukaan esikouluryhmän kasvattajat pitivät haastavana kulttuurisen monimuotoisuuden sisällyttämistä päiväkodin päivittäisiin toimintoihin (Lunneblad 2006, 9, 186–187).

3 ALKUKARTOITUS

3.1 Esiymmärryksen saaminen

Tutkijat tekivät ennen opinnäytetyön toiminnallista osuutta alkukartoituksen, jonka tarkoituksena oli saada esiymmärrystä opinnäytetyön kohderyhmästä. Toiminnallisessa opinnäytetyössä voidaan käyttää laadullista tutkimusmenetelmää kartoituksen tekemisessä. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 63.) Tutkijat halusivat saada lisää tietoa kohderyhmästä, sen erityispiirteistä ja tarpeista. Lisäksi kasvatushenkilökunnan opinnäytetyöhön liittyvistä toiveista ja odotuksista sekä työyhteisön arvoista ja asenteista haluttiin saada lisää tietoa. Kohderyhmä tai sen tarpeet eivät olleet vielä tutkijoiden tiedossa siinä määrin kuin se olisi toiminnallisen toteutuksen kannalta ollut oleellista.

Alkukartoitus toteutettiin päiväkodissa 13.12.2011, ensin havainnoimalla lapsiryhmää ja sitten teemahaastattelemalla esikouluryhmän henkilökuntaa. Alkukartoitusta varten laadittiin tutkimussuunnitelma, jotta voitiin huomioida etukäteen, että haastattelun kysymykset olisivat selkeitä, loogisesti eteneviä ja tarkoituksenmukaisia. Kysymykset lähetettiin esikouluryhmän lastentarhanopettajalle sähköpostitse hyvissä ajoin ennen alkukartoituksen tekemistä. Tutkijat olivat valmistautuneet haastattelemaan vain esikouluryhmän lastentarhanopettajaa, mutta paikan päällä selvisi, ettei lastentarhanopettaja voinut osallistua haastatteluun. Hänen sijastaan haastatteluun osallistuivat esikouluryhmän kolme muuta työntekijää. Lastentarhanopettaja lähetti kuitenkin kirjallisena vastauksensa haastattelukysymyksiin.

3.2 Havainnointi

Ennen havainnointia tutkijat esittelivät itsensä lapsiryhmälle ja kertoivat syyn tuloonsa. Tulevaa toimintaa haluttiin havainnollistaa kuvien ja toimintakalenterin avulla. Lisäksi lapsille luettiin ensimmäinen kirje Kaapo Kirahvilta, joka toimi pedagogisena apuvälineenä projektissa. Tutkijat havainnoivat lapsiryhmää esiopetusaikana noin kahden tunnin ajan. Tutkijat halusivat havainnoinnilla selvittää lapsiryhmän dynamiikkaa ja vuorovaikutusta. Ryhmädynamiikka syntyy vuorovaikutuksen kautta ja se sisältää ryhmän jäsenten välisiä jännitteitä ja tunteita

(Kaukkila & Lehtonen 2007, 27, 31). Suvaitsevaisuuskasvatuksen suunnittelutyön kannalta tuli tietää, millainen ilmapiiri lapsiryhmässä on ja miten avointa lasten välinen vuorovaikutus on. Tämän havainnoinnin pohjalta saatiin osviittaa siitä, millaista keskustelua lasten kanssa oli mahdollista käydä. Tutkijat havaitsivat, että lapsiryhmä oli yhtenäinen ja ryhmäytynyt. Lasten roolit eivät vielä näyttäytyneet ulkopuolisille havainnoitsijoille. Ryhmä oli aktiivinen, nopealiikkeinen ja lyhytjänteinen. Lapset kyseenalaistivat asioita suoraan ja osallistuivat yhteiseen keskusteluun. Tutkijoiden läsnäolo todennäköisesti vaikutti lapsiryhmän käyttäytymiseen, sillä ilmapiiri oli jännittynyt ja odottava.

Tutkijat ottivat huomioon, että havainnointitilanne on aina ainutkertainen ja ilmiöiden ja asioiden esiintyminen on tilannekohtaista (Vilkkä 2007, 40–41). Lisäksi havainnointiaika oli hyvin lyhyt eikä lasten vuorovaikutus luultavasti näyttäytynyt todenmukaisena. Tämän vuoksi ei voida vetää suoria johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta.

3.3 Teemahaastattelu

Toiminnallisessa opinnäytetyössä käytetään laadullista tutkimusotetta, kun tarkoituksena on toteuttaa kohderyhmän näkemyksiin ja tarpeisiin pohjaava idea. Teemahaastattelun avulla aineistoa voidaan kerätä vapaammin. Tämä sopii toiminnallisiin opinnäytetöihin, joissa kerätään tietoa jostakin tietystä teemasta. Toiminnallisessa opinnäytetyössä haastatteluja ei tarvitse kirjoittaa puhtaaksi eli litteroida yhtä täsmällisesti kuin laadullisessa tai määrällisessä tutkimuksessa. Tämän kartoituksen jälkeen analysoitiin tutkimusaineisto, koska kartoitusta haluttiin käyttää tutkimustietona opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen sisällöllisten valintojen perustelussa. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 63–64.)

Teemahaastattelua varten laadittiin haastattelurunko (LIITE 3), joka sisälsi keskustelun aiheena olleet teemat. Teemoiksi oli valittu lapsiryhmän erityispiirteet ja tarpeet, kasvatushenkilökunnat toiveet ja odotukset tulevasta toiminnasta, työyhteisön arvot ja asenteet sekä resurssit ja materiaalit. Haastattelun kautta haluttiin selvittää, ovatko päiväkodin työntekijät käyneet keskustelua suvaitsevaisuuskasvatuksesta, millaisia työkaluja esikouluryhmässä on ollut käytössä ja mitä käytän-

nön asioita tulisi ottaa huomioon projektin aikana. Tutkijat olivat kiinnostuneita kasvatushenkilökunnan arvoista ja asenteista, koska kasvattajien arvomaailma heijastuu kasvatustyöhön (Lunneblad 2006, 186–188). Kohderyhmästä tutkijat halusivat ottaa selville mahdollisia tuen tarpeita, jotta voisivat huomioida ne valitessaan toiminnallisia menetelmiä.

Tutkijat esittivät työntekijöille pääosin avoimia kysymyksiä. Haastattelukysymysten järjestys ja muoto muuttuivat hieman haastattelun aikana niin, että haastattelu eteni luontevasti. Haastattelutilanteessa otettiin huomioon haastatteluympäristö, haastateltavat henkilöt, tutkijoiden viestintätapa sekä haastattelukysymysten kieli ja pohdittiin, miten nämä vaikuttavat haastattelun sisältöön. Haastattelu tallennettiin nauhurilla, jotta voitaisiin helpottaa litterointia ja analysointia. Näin myös rauhoitettiin haastattelutilanne, kun tutkijoiden ei tarvinnut keskittyä muistiinpanojen kirjaamiseen. Lisäksi objektiivinen ote säilyi, kun haastattelu oli tallennetussa muodossa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–49.) Mitään haastattelussa ilmenneitä henkilötietoja ei ole tuotu julki opinnäytetyössä. Haastatteluaineisto käsiteltiin ja säilytettiin luottamuksellisesti ja hävitettiin analysoinnin jälkeen.

Vajaan tunnin kestänyt haastattelu litteroitiin sanasta sanaan, minkä jälkeen aineisto jäsenneltiin teemojen mukaisesti ja poimittiin toiminnan suunnittelun kannalta olennaisimmat asiat (Eskola & Vastamäki, 2007, 42). Haastatteluaineistolla saatua tietoa käytettiin opinnäytetyössä päättelyn ja argumentoinnin tukena (Vilka & Airaksinen 2003, 56–58). Vilka ja Airaksinen kuvaavat toiminnallisen opinnäytetyön luonnetta seuraavasti:

Toiminnallisessa opinnäytetyössä ei aina ole välttämätöntä myöskään analysoida kerättyä aineistoa yhtä tarkasti tai järjestelmällisesti kuin tutkimuksellisissa opinnäytetöissä. (Vilka & Airaksinen 2003, 57–58).

Aineiston analyysivaiheessa tutkijat noudattivat kuitenkin aineistolähtöisen sisälönanalyysin pelkistämisen- ja ryhmittely-vaiheita (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108–110).

4 SUVAITSEVAISUUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

4.1 Ihmisoikeudet esiopetuksen opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmassa

Vuosi 1995 tunnetaan Yhdistyneiden kansakuntien suvaitsevaisuuden edistämisen vuotena ja vuosi 1997 oli Euroopan Unionin mukaan rasismiin vastainen teemavuosi. Ihmisoikeudet ja lasten oikeudet puhuvat ihmisten yhdenvertaisuuden puolesta ja torjuvat ihmisten erottelun rodun, sukupuolen, ihonvärin, yhteiskunnallisen aseman tai muun vastaavan seikan perusteella. Ihmisoikeuksiin liittyvät myös suvaitsevaisuus ja positiivinen asennoituminen erilaisuuteen. Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen yhtenä lähtökohtana ovat YK:n lasten oikeuksien sopimus ja sen periaatteet. Tavoitteena on kasvattaa lapset kykeneviksi elämään vastuullisina yhteiskunnan jäseninä ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja ihmisten välisen ystäväyden ilmapiirissä. Varhaiskasvatuksessa painotetaan lapsen yksilöllisten ja persoonallisten tarpeiden ja piirteiden kohtaamista ja huomioimista. Lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti riippumatta sukupuolesta tai sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustastaan. (Eerola-Pennanen 2011, 233–234.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä valtakunnallisella että kunnallisella tasolla puhutaan eettisestä kasvatuksesta yhtenä osa-alueena varhaiskasvatusta. Tämä eettinen osa-alue sisältää arvo- ja normimaailman sekä eettiset periaatteet. Näiden taustalla vaikuttaa etiikan tieteenala. Nykyhetkinen tilanne niin yhteiskunnallisella kuin päiväkodin arjen tasolla, kulttuuriympäristö ja kasvattajien oma arvo- ja normimaailma vaikuttavat siihen, kuinka etiikkaa tulkitaan ja sovelletaan. Näistä muodostuva yhdistelmä luo oppimisympäristön lasten eettiselle kasvulle. (Vienola 2011, 162–163.) Tasa-arvoisuus, suvaitsevaisuus, yhteisöllisyys ja kunnioitus ovat arvoja, jotka liittyvät eettiseen kasvatukseen. Nämä arvot tulisivat olla päiväkotien toiminnan periaatteina.

Lahden kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman mukaan eettisessä sisältöorientaatiossa on kyse oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, kunnioituksen sekä vapauden kysymysten tarkastelusta päivittäisten tapahtumien yhteydessä. Lasten ikä ja kehi-

tystaso vaikuttavat tapaan, jolla eettisiä teemoja käydään läpi yhdessä lasten kanssa. Erilaisille ennakkoluuloja ja asenteita herättäville tunteille tulee luoda turvallinen ympäristö, jossa niitä saa avoimesti käsitellä. (Lahden kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2005, 26.) Tarinallisuuden tai esimerkiksi draaman keinoin on mahdollista luoda oppimistilanteita, joiden kautta lapsi voi opetella arvoja ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita (Toivanen 2010, 82).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta halutaan taata jokaiselle lapselle samanlainen mahdollisuus oppimiseen ja koulun käymiseen. Lapsen kulttuuriin liittyviä piirteitä on arvostettava ja kunnioitettava päiväkotitoiminnan sisällä, jotta lapsi voi kehittää omaa identiteettiänsä. Päiväkodin lapsiryhmän ollessa monikulttuurinen, on huomioitava, että kaikki lapset pääsevät ryhmän sisälle mukaan. Vastakkainasettelu eri kulttuurien välillä voi synnyttää helposti eriarvoisuutta ja syrjintää. (Eerola-Pennanen 2011, 234–237.)

4.2 Suvaitsevaisuus-käsite

Tässä opinnäytetyössä puhutaan suvaitsevaisuuskasvatuksesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta samassa yhteydessä. Periaatteiltaan ja lähtökohdiltaan nämä molemmat käsitteet ovat samantapaisia. Tutkijat päättivät kuitenkin käyttää opinnäytetyössä suvaitsevaisuus-sanaa, sillä se on käsitteenä laajempi kuin monikulttuurisuus. Opinnäytetyössä ei haluttu korostaa ainoastaan vähemmistökulttuurien ja valtakulttuurin yhteistoimintaa, vaan sen ohella haluttiin tuoda esille kaikki vähemmistöryhmät ja herättää lapsissa erilaisuuden monimuotoisuuden ymmärtämistä ja kunnioittamista. Tutkijat halusivat välittää lapsille näkemystä siitä, että jokainen yksilö on erilainen ja jokaisessa ihmisessä on piirteitä, jotka voivat herättää muissa ihmisissä ennakkoluuloja ja kielteisiä tunteita. Kun ihminen tulee tietoiseksi tunteistaan ja asenteistaan ja oppii kuuntelemaan toisia kunnioittavaan sävyyn sekä ajattelemaan kriittisesti, hän pystyy myös ymmärtämään ja kunnioittamaan ympäröivää monimuotoisuutta paremmin.

4.3 Suvaitsevaisuuskasvatuksen eri näkökulmia

Suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatusta voidaan lähestyä eri näkökulmistakin, kuten: 1) perinteisestä, 2) ihmissuhteisiin keskittyvästä sekä 3) monikulttuurisesti ja sosiaalisesti uudistavasta näkökulmasta. Perinteisestä näkökulmasta tarkasteltuna eri kulttuureista tuleville lapsille pyritään tarjoamaan sellaiset taidot ja valmiudet, joita suomalaisen yhteiskuntaan soisaalistuminen edellyttää. Tämän lähestymistavan kautta pyritään saamaan vähemmistökulttuurit sopeutumaan valtakulttuuriin. Kyse ei tällöin kuitenkaan ole kasvatuksesta monikulttuurisuuteen, vaan ennemminkin yksikulttuurisuuteen. Lisäksi on ihmissuhteisiin keskittyvä lähestymistapa, jossa korostetaan eri kulttuureista tulevien ihmisten vuorovaikutuksen tukemista esimerkiksi harjoittelemalla yhteistyötaitoja tai pelaamalla rooli-pelejä. Näiden avulla luodaan yhteisöllisyyttä, suvaitsevaisuutta ja hyväksyntää. Monikulttuurisesti ja sosiaalisesti uudistavan lähestymistavan tarkoituksena on taas kasvattaa yhteiskunnan jäseniä, jotka aktiivisesti pyrkivät muuttamaan yhteiskuntaa palvelemaan entistä paremmin kaikkien ihmisryhmien ja kulttuurien hyvinvointia. Tämän lähestymistavan mukaan lapsista pyritään kasvattamaan sosiaalisesti taitavia, oikeudenmukaisia ja yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksia huomioivia kansalaisia. Kasvatus pohjautuu demokraattiseen ajatteluun. Lapsia opetetaan kuuntelemaan muita kunnioittavasti ja ajattelemaan kriittisesti. Kriittinen ajattelu on osallistuvan oppimisen edellytys: se lisää ymmärrystä ja ilman sitä monikulttuurinen kasvatus voi luoda ainoastaan pinnallisia ja stereotyyppisiä kuvia eri kulttuureista. (Eerola-Pennanen 2011, 237–240.) Tässä tutkimuksessa suvaitsevaisuuskasvatusta lähestyttiin ihmissuhteisiin keskittyvästä sekä monikulttuurisesti ja sosiaalisesti uudistavasta näkökulmasta.

4.4 Kriittinen ajattelu suvaitsevaisuuskasvatuksessa

Opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen aikana lasten kanssa käytiin läpi ihmisten erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, minkä avulla haluttiin lisätä hyväksyntää muita ihmisiä kohtaan. Tämä edellyttää stereotyyppien purkamista ja omien asenteiden tiedostamista. Lasten kanssa käytiin keskustelemalla läpi eri kansallisuuksiin, ulkonäköön, kulttuureihin ja erilaisiin ihmisiin liittyviä asenteita ja ennakkoluuloja sekä mietittiin ennakkoluulojen totuudenmukaisuutta. Keskusteluiden aikana ko-

rostettiin kaikille lapsille kuuluvia oikeuksia, jotka ovat kaikille yhtäläisiä syntyperästä, kielestä, ihonväristä tai ulkonäöstä riippumatta. Tutkijat halusivat tukea lasten myönteisen minäkuvan syntyä ja samalla auttaa lapsia ymmärtämään muiden ihmisten arvokkuutta, mistä Eerola-Pennanenkin puhuu artikkelissaan (Eerola-Pennanen 2011, 238–239).

Kriittinen ajattelu on tärkeä elementti suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatuksessa. Kriittinen ajattelu synnyttää ymmärrystä ja lapset voivat saada totuudenmukaisemman käsityksen erilaisuudesta (Puolimatka 2010, 52). Tutkijat halusivat välittää lapsille perusteltua tietoa, jota voi tarkastella eri näkökulmista. Lasten ajatusten kunnioittaminen ja niiden kuuleminen on erityisen tärkeää, sillä lapset rakentavat omaa todellisuuttaan eri tavalla kuin aikuiset (Puolimatka 2010, 52).

4.5 Herkistyminen lasten ajatuksille ja ideoille

Yhtenä toiminnan alatavoitteena oli innostaa lapset suvaitsevaisuuskasvatusprojektiin ja saada heidät osalliseksi toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Kurjen (2000) mukaan yksilöt ymmärtävät oman merkityksensä yhteisössä ja aktivoituvat yhteisön toimijoiksi innostamisen seurauksena. Innostaminen perustuu sosiaalipedagogiikkaan ja sen pyrkimyksenä on saada ihmiset sitoutumaan yhteisöönsä ja tukea ihmisten persoonallisten arvojen kehittymistä. Sosiokulttuurisen innostamisen myötä saadaan herätettyä yksilöiden vahvuudet ja lisättyä heidän kykyään toimia yhteisössä. Sosiokulttuurisen innostamisen avulla opitaan työskentelemään paremmin yhdessä ja ratkaisemaan asioita dialogin avulla. (Kurki 2000, 20, 46, 121.)

Lasten osallisuuden haluttiin näkyvän konkreettisesti kuulluksi tulemisena ja heidän vaikuttamismahdollisuuksien edistämisenä. Lasten ja aikuisten todellisuus ja toimintatavoitteet olisi hyvä saada lähemmäs toisiaan, jotta ne voisivat elää rinnakkain. Näin lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön ja voi silti rakentaa identiteettiään sekä kulttuuriaan tällaisessa ympäristössä. (Turja 2011, 41–48.) Tutkijat halusivat vaikuttaa lasten osallisuuteen kertomalla heille toiminnan taustoista ja todellisista tavoitteista. Toiminnan lähtökohtana oli lähestyä suvaitsevaisuutta lapsiläh-

töisellä tavalla eli herkistymällä lasten ideoille ja ajatuksille. Lapset osallistuivat keskusteluun sekä omien arvojen ja näkemysten pohdintaan. Osallistumalla toimintaan lapsen yhteistoimintataitojen sekä itseluottamuksen on mahdollista kasvaa (Turja 2011, 52).

Stenvallin ja Seppälän (2008) tekemän tutkimuksen mukaan osa varhaiskasvattajista näkee osallisuuden olevan vain fyysistä osallistumista ja aktiivisuutta ilman yhteisöllisyyttä, johon kuuluvat lasten ja aikuisten välinen tasavertainen toiminta ja vastavuoroinen vuorovaikutus (Turja 2011, 46–47). Kokonaisvaltaiseen osallisuuteen kuuluu kuitenkin tiiviisti muitakin аспектеja, kuten se, että lapsi kokee itsensä merkitykselliseksi ryhmän jäseneksi.

Osallisuus tarkoittaa lasten kuulemistä ja heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa ympärillään tapahtuviin asioihin. Usein puhutaan myös osallistamisesta, mikä tarkoittaa lasten osallisuuden mahdollistamista ja heidän vaikutusmahdollisuuksiensa lisäämistä. (Turja 2011, 46–47.) Ohjaamisessa tutkijat ottivat huomioon suunnitelmien joustavuuden, jotta heidän oli mahdollista muokata toimintaa ryhmälähtöisesti sillä tavalla, mikä hyödyttää ryhmän tarpeita parhaimmalla tavalla. Ohjaajat olivat toiminnan aikana valppaina ottamaan vastaan ideoita ja ehdotuksia sekä jokaisen toimintakerran jälkeen ohjaajat pyysivät lapsilta palautetta ja tiedustelivat, mitä lapset haluaisivat kertoa Kaapo Kirahville kuluneesta päivästä. Ohjaajat halusivat tuoda lasten toimintatavoitteita lähemmäksi ohjaajien tavoitteita, jolloin päästäisiin varmemmin kohti lasten todellista osallisuutta. Ohjaajat muokkasivat toimintaa, jos oli havaittavissa, että on liian aikaista siirtyä seuraavaan teemaan. Toimintaa oli kuitenkin valmiiksi suunniteltu ja sille oli luotu toimintarunko, mutta toiminta eteni lasten tahdissa ja osittain lasten ehdoilla.

4.6 Erilaisuuden käsittely suvaitsevaisuuskasvatuksessa

Rasismi saattaa värittää päiväkotikäistenkin lasten arkea. Lapset kokevat ja näkevät asioita, jotka ovat vieraita ja uusia heille. Rasismi voi ilmetä päiväkodissa joihinkin yksilöihin kohdistuvana syrjintänä, ryhmästä pois sulkemisena ja epätaasa-arvoisena kohteluna. Lasten keskuudessa korostuu erityisesti nimittely. Rasismi ei välttämättä aina ole tietoista toimintaa, jota tehdään tarkoituksella. Toisen

ihmisen erojen havaitseminen ja huomioiminen eivät ole rasismia vielä itsessään, mutta kun niistä seuraa epätasa-arvoa, voidaan puhua rasismista. (Rastas 2008, 248–252.) Kohderyhmän lapset selkeästi osasivat löytää ja nimetä eroja keskuudessaan, mutta erot ulkonäössä, vaatetuksessa, puhetavassa tai ihonvärissä eivät johtaneet kenenkään pois sulkemiseen leikeissä, yhteistoiminnassa tai tarinatuokioiden aikana. Muutama lapsista teki tuokioiden aikana erotteluja ulkonäön ja kulttuurien välillä, mutta lasten tekemät huomiot eivät kuitenkaan johtaneet eriarvoiseen kohteluun lasten välillä.

Rastas (2008) kertoo artikkelissaan, että pienetkin lapset osaavat havaita eroja itsensä ja muiden välillä, mutta esimerkiksi ihmisten ihonvärien erojen huomaa-minen ei ole välttämättä lapselle kovinkaan kummallinen asia. Lapsi tarvitsee kuitenkin tuekseen aikuisen käsittelemään kanssaan lapsen kokemuksia ja ajatuksiaan erilaisuudesta. (Rastas 2008, 255–257.) Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta määrittämään erilaisuutta ja löytämään yhteyksiä itsen ja muiden välillä.

4.7 Suvaitsevaisuuskasvattaja

Lunnebladin (2006) Ruotsissa tekemän tutkimuksen mukaan kasvattajat ovat epävarmoja monikulttuurisen työtavan sisällöistä. Esiopettajat korostavat enemmän lasten yhtäläisiä piirteitä ja samanarvoisuutta kuin lasten välisiä eroja. Kasvattajat pitivät tärkeimpänä tasa-arvoa lasten välillä. Kasvattajien on reflektoitava omia asenteitaan ja uskomuksiaan, jotta voisi välttyä siirtämästä omia mahdollisia negatiivisia asenteitaan lapsille. Kasvattajien on kasvatettava omaa tietoisuuttaan erilaisuudesta, kulttuurisista eroista ja lisäksi oltava sensitiivisiä kohdatessaan monimuotoisuutta. (Lunneblad 2006, 186–188.) Kasvattajan monikulttuurinen osaaminen on itsensä ymmärtämistä, kriittistä suhtautumista työhön, empatiataitoa ja erilaisten elämänkatsomusten hahmottamista. Kasvattajan tarkoitus on tukea lasten identiteetin muodostumista, joka tapahtuu huomioimalla erilaiset oppimistyyli. (Paavola & Talib 2010, 82.) Tutkijat pohtivat koko opinnäytetyöprosessin ajan omia asenteitaan, ennakkoluulojaan ja arvojaan. Lisäksi yhdessä käytiin keskustelua molempien näkemyksistä sekä menettely- ja lähestymistavoista, joiden mukaan lasten kanssa toimittiin.

Lapsen näyttäessä vahvoja tunteita kasvattajien tulee kohdata ja käsitellä lapsen reaktiot ilman, että menettää itse ohjia käsistään. Kasvattajan on myös samaan aikaan luotava sosiaalisesti turvallinen tila tunteille. Näin lapsi kokee, että työskentely vaikeiden teemojen ympärillä on sallittua ja suotavaa. Aikuisen tehtävänä on siis luoda tasapainoinen tunneilmasto. Opinnäytetyön aikana oli havaittavissa, että lapset keskustelevat vakavista aiheista, kun aikuinen luo niille turvallisen ympäristön. Lasten kanssa käsiteltäessä vaikeita teemoja, kuten kiusaamista, on hyvä yhdistää lapsen tilanteeseen liittyviä tarinoita ja vertauskuvia, jotka ovat lähellä lapsen kokemusmaailmaa. (Øvreeide 2001, 199–200, 215–216.)

Talibin (2006) tutkimuksen mukaan kasvattajat ovat kokeneet maahanmuuttajalasten opettamisen sekä haasteena että rikkautena, mutta jotakuinkin väsyttävänä. Tiedon ja kokemuksen puute saattavat johtaa siihen, että kasvattajat eivät usko kykyihinsä hallita työtään, etenkin silloin kun työn vaatimukset koetaan kohtuuttomiksi. Tutkimuksessa kasvattajat kokivat tärkeiksi arvoiksi avoimuuden, tasarvon, erilaisuuden hyväksymisen, oikeudenmukaisuuden ja moninaisuuden ymmärtämisen. Kasvattajan monikulttuurinen osaaminen kehittyy parhaiten käytännön harjoittelun ja kokemusten kautta. (Talib 2006, 140–147.)

Opinnäytetyön alkukartoituksen aikana päiväkodin kasvatustyöntekijöiltä kysyttiin, ovatko he käyneet työyhteisössä arvokeskustelua. Kasvatushenkilökunta kertoi, ettei aikaa varsinaiselle arvokeskustelulle ole löytynyt, sillä kiire ja muut työtehtävät ovat estäneet sen. Työntekijät kokivat kuitenkin heidän arvojensa olevan samansuuntaisia, koska he eivät joudu puuttumaan toistensa työskentelytapoihin. Mikäli toisen työntekijän työskentelyssä olisi huomautettavaa, puuttuisivat he siihen. Alkukartoituksessa kysyttiin päiväkodin esikouluryhmän kasvatushenkilökunnalta, miten he näkevät suvaitsevaisuuden heidän päiväkodissaan. Suvaitsevaisuus on yksi päiväkodin arvoista. Työntekijät näkivät suvaitsevaisuuden kaikkien hyväksymisenä sekä lasten ja vanhempien tasavertaisena kohtaamisena ja kunnioittamisena. Kasvatushenkilökunta piti tärkeänä, että kaikki lapset huomioidaan, kaikkia kannustetaan ja kielteisesti sävyttyneet asiat ilmaistaan positiivisesti. Monikulttuurisuus- tai suvaitsevaisuuskasvatus ei ole ainoastaan yksittäinen toimintamenetelmä, vaan sen taustalla vaikuttaa ennemminkin kasvatusnäkemys (Eerola-Pennanen 2011, 241). Tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että opinnäytetyö

saisi päiväkodin henkilökunnan innostumaan jatkamaan suvaitsevaisuuskasvatustyötä. Opinnäytetyöprosessin aikana tutkijat ovat pohtineet omaa rooliaan esikouluryhmässä suvaitsevaisuuskasvattajina. Tutkijoissa heräsi kriittisyyttä ulkoapäin toteutettua suvaitsevaisuuskasvatusta kohtaan. Olisi mielenkiintoista saada selville, kenen rooli on keskeisin välittäessä suvaitsevaisuuskasvatusta: lapsille jo ennestään tutun kasvatushenkilökunnan vai ulkopuolisten suvaitsevaisuuskasvattajien. Tutkijat kyseenalaistivat myös ammattikasvattajan ensisijaisuuden suvaitsevaisuuskasvattajana. Vaikuttavimpana arvojen välittäjänä lapsen elämässä ovat alusta asti perhe ja se kulttuuri, jossa lapsi elää. Koivusen (2009) mukaan vanhemmat ovat lapsen ensisijaisia kasvattajia, mutta päiväkodin kasvattajat ovat vastuussa siitä ajasta, jonka lapsi viettää päivähoidossa päivän aikana. Kasvatuskumppanuus on kodin ja päiväkodin välistä yhteistyötä ja jaettua kasvatusvastuuta lapsesta. Jokaisessa perheessä on omanlaisensa perhekulttuuri ja tapa elää. Vanhemmilla voi olla erilaisia käsityksiä kasvatuksesta kuin päiväkodin kasvattajilla. Ammattikasvattajien on silti hyväksyttävä ja kunnioitettava jokaisen perheen yksilöllisiä ja kulttuurisia arvoja. (Koivunen 2009, 151–169.)

4.8 Moraali- ja arvokasvatus osana suvaitsevaisuuskasvatusta

Lapsilla on herkkyys havaita ero oikean ja väärän välillä. Puolimatka (2004) käsittelee teoksessaan muun muassa omatuntoa ja arvokasvatusta ja pohtii näitä teemoja lapsen moraalisen ymmärryksen ja tiedon näkökulmasta. Puolimatka määrittelee omatunnon moraaliseksi tietoisuudeksi, jonka keskiössä on ihmisen subjektiivinen kokemus oikeasta ja väärästä. Useat lapsipsykologit uskovat, että lapsen omatunto kehittyy saadun palautteen kautta ja suhteessa muihin ihmisiin. Puolimatkan mukaan kasvatus ja opetus eivät kuitenkaan ole ainoa lapsen moraalista tietoa lisäävä ja muokkaava voima vaan lapsella on jo valmiiksi eettisiä intuitioita, jotka eivät noudata ympäristössä ilmeneviä vallitsevia näkemyksiä. Lapsilla voi olla vielä aikuistakin herkempi kyky tunkea ja tarkastella hyvää ja pahaa. (Puolimatka 2004, 247–251.)

Kulttuuri vaikuttaa siihen mitä ihmiset pitävät oikeana ja moraalisesti hyvänä. Moraali voidaan nähdä joko yhteiskunnan asettamien sääntöjen noudattamisena tai oikeudenmukaisuuden tajuna. Moraaliarvot ovat opittuja ja osa ihmisen kogni-

tiivista kehitystä. Moraaliarvot, tunteet ja käyttäytyminen voivat olla kuitenkin ristiriidassa. Ihminen voi ajatella, että kaikista kulttuureista tulevat ihmiset ovat tasa-arvoisia, mutta saattaa kuitenkin pelätä ulkomaalaistaustaisia ja siten käyttäytyä ennakkoluuloisesti heitä kohtaan. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 122–123.)

Sadut voivat toimia moraalikasvattajina. Monet sadut käsittelevät hyvän ja pahan taistelua, jossa hyvä voittaa pahan. Hyvä muodostuu hyveistä, kuten rehellisyydestä ja suvaitsevaisuudesta. Hyveet opitaan parhaiten esimerkkien avulla ja satujen tarkoitus moraalikasvattajina on saada lapsissa heräämään halu toimia hyveiden suuntaisesti. Ylösen (2005) mukaan saduilla on niin itseisarvoa kuin välineellistä arvoa. Itseisarvo on satujen kiinnostavuus lukijalle ja välineellinen arvo muodostuu satujen välittämistä sanomista. Kun halutaan, että lapsi ymmärtää jonkin sadun opetuksen tai sanoman, hänen kanssaan on hyvä keskustella sadun sisällöstä. Näin lapsen on helpompi soveltaa esiin tulleita asioita omaan elämäänsä. Saduissa tapahtuu paljon epätodellisia asioita, mutta 5–6-vuotias lapsi kykenee jo ymmärtämään, että sadun tapahtumat kuuluvat kuvitteelliseen maailmaan. Kuitenkin saduissa tapahtuu myös asioita, jotka ovat hyvin rinnastettavissa todelliseen maailmaan. (Ylönen 2005, 11–13.) Satujen avulla lapsi voi oppia esimerkiksi, kuinka kohdellaan toista ihmistä hyvin ja mitä voi seurata, jos jotakuta kohdellaan huonosti. Sadut saattavat olla myös pelottavia, minkä vuoksi aikuisen on tutustuttava satuun ja mietittävä sen soveltuvuus lapsen ikä- ja kehitystasoon ennen kuin lukee sen lapselle (Ylönen 2005, 12). Suvaitsevaisuuskasvatusprojektissa ohjaajat tutustuivatkin huolella etukäteen satuihin ja pohtivat niiden soveltuvuutta niin käsiteltävään teemaan kuin lapsiryhmään.

5 ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN SUVAITSEVAISUUSKASVATUS

5.1 Esikouluikäinen ja tarinatyöskentely

Esikouluikäiset lapset ovat kuusivuotiaita lapsia, jotka voivat muodostaa oman ryhmän tai olla integroituna 3–6-vuotiaiden päiväkotiryhmään. Esikouluikäiset lapset ovat kehitysvaiheessa, jossa uuden oppiminen ja kokeilunhalu tulevat voimakkaasti esille. Tämän ikäiselle lapselle sadut ja tarinat ovat tulleet osaksi päiväkodin arkea. Tarinatyöskentely ja tarinalliset menetelmät ovat sopivia kaiken ikäisille lapsille, mutta erityisen otollisia ne ovat esikouluikäisille, sillä kuuntelun ja keskittymisen taidot ovat jo melko hyviä. (Hämmäinen & Mäki 2009b, 52–55.) Tässä iässä valmistaudutaan koulumaailmaan siirtymiseen, jolloin täytyy kyetä keskittymään ja hiljentymään kuuntelemaan opettajaa. Toistuvat satuhetket ovat oivallinen tapa harjoittaa yhteen kokoontumista ja kuuntelun sekä keskittymisen taitoja. Kuusivuotiaalle lapselle on myös ominaista uppoutua satujen ja mielikuvituksen maailmaan. Satujen avulla lapsi rikastuttaa ajatteluaan ja oppii itsestään ja toisista ihmisistä uusia asioita. (Lautela 2011, 51–53.) Sadut saattavat innostaa lapset leikkimään sadun maailmassa ja sadut saattavat jatkaa elämäänsä lasten sisimmässä (Jantunen 2007, 47).

5.2 Esikouluikäisen moraalien kehitys ja empatiataito

Piagetin mukaan 4–7-vuotiailla lapsilla on moraalien kehityksessä niin sanottu heteronomisen moraalien vaihe, jossa lapsi pitää sääntöjä muuttumattomina ja ennalta määrättyinä. Sääntöjä ei välttämättä osata tuossa ikävaiheessa vielä noudattaa täysin oikein. Moraalinen päättelytaito kehittyy kuitenkin yksilöllisesti. Toisia auttamalla, empatiaa ilmaisemalla ja yhdessä muiden kanssa toimimalla lapsi oppii prososiaalisia taitoja. Prososiaalisia taitoja ovat muun muassa toisen auttaminen, anteliaisuus, yhteistyö ja lohduttaminen. Empatiaa ei voi oppia, ellei sitä saa itse kokea osakseen. Kasvattajan onkin opetettava empatiaa olemalla itse empaattinen. Vaikka alle kouluikäinen lapsi on minäkeskeinen ja empatia sekä moraalinen päättely ovat vasta kehittymässä, on tutkittu jo pienillä lapsilla olevan kyky havaita aikuisen erilaisia tunnetiloja. Lapsen kyky tunnistaa omia ja muiden tunteita ja tarpeita kehittyy kiintymyssuhteessa aikuiseen. Aikuisen asettamat

selkeät rajat ja keskustelu lapsen kanssa auttavat lapsen empatiataidon kehittymistä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 123–129.)

5.3 Esikouluikäinen ja keskustelu

Esikouluvaiheessa keskeinen työskentelytapa on ryhmäkeskustelu. Kasvatushenkilökunnan on suunniteltava keskustelutilanteet etukäteen huolella. Sopivan keskustelun pituus esikouluikäisten ryhmässä on noin 15–20 minuuttia. Lisäksi ohjaajan tulee miettiä, kuinka keskustelu saadaan syntymään lapsilähtöisesti. (Hakkarainen 2002, 186.) Ohjaajan tulee mahdollistaa ajatusten näkyväksi tuleminen lapsille. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että abstraktit käsitteet ja ilmiöt tulee mallittaa ja havainnollistaa. Mallittaminen on abstraktien asioiden selittämistä ilman, että niiden sisältöä yritetään yksinkertaistaa. (Hakkarainen 2002, 195–196.) Lisäksi vieraiden sanojen selittäminen kartuttaa lapsen sanavarastoa (Ylönen 2000, 27). Suvaitsevaisuuskasvatusprojektissa ohjaajat mallittivat lapsille esimerkiksi käsitteen pakolainen, joka esiintyi eräässä sadussa. Lapsille pyrittiin selvittämään, mistä käsitteessä on kyse. Monet lapset luulivat pakolaisen tarkoittavan vankikarkuria, joten oli erityisen tärkeää, että käsite avattiin lasten kanssa yhdessä. Jo pienistä väärinymmärryksistä saattaa tulla lapselle vääristyneitä ennakkoluuloja erilaisista ihmisistä ja asioista.

5.4 Esikouluikäinen ja yhteistoiminnallisuus

Keskustelun lisäksi teemoja käsiteltiin myös toiminnallisten leikkien avulla. Esikouluikäinen oppii parhaiten kokemuksen ja konkretian kautta. Käsitteellisen oppimisen aika on vasta kouluiässä. Hyviä oppimistilanteita ovat luontaiset tilanteet, kuten leikki. (Jantunen 2011, 61–62.) Leikkien valinnassa huomioitiin lasten yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen tukeminen.

Yhteistoimintaa opitaan jo esikouluikäisenä. Yhteisössä toimiessaan on tärkeää, että lapselle tulee kokemus siitä, että häntä arvostetaan ja että hän on tärkeä muille ihmisille. Erilaisuus on lasten mielestä kiehtovaa, mutta sen kohtaaminen saattaa myös olla vaikeaa, koska se herättää monenlaisia tunteita. (Mäkelä & Jantunen 2011, 77.) Aikuisten tehtävänä onkin osoittaa ja välittää oikeita arvoja, empatiaa,

hyväksyntää ja erilaisuuden kunnioitusta lapsille. Lapset oppivat vuorovaikutuksen välityksellä sosiaalisia- ja ongelmanratkaisutaitoja. Usein lapset kuitenkin tarvitsevat aikuista sanoittamaan tilanteita tai tunteita. Keskustelemalla ja kuuntelemalla lasten näkemyksiä aikuiset osoittavat lapsille, että heidän ajatuksillaan on merkitystä (Mäkelä & Jantunen 2011, 78). Aikuisen tehtävänä vuoropuhelussa on tarttua lasten aloitteisiin, tuoda keskusteluun lisää tietoa ja muistella lasten kanssa aiempia tapahtumia (Jakkula 2008, 40).

5.5 Esikouluikäisen lapsen kielelliset vaikeudet

Esikouluryhmässä oli monikulttuurisia lapsia, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin suomen kieli. Kahdella lapsista oli vaikeuksia ymmärtää suomen kieltä, eivätkä he puhuneet sitä kovin hyvin. Tutkijat näkivät tarpeen perehtyä kielenkehityksen vaikeuksiin, jotta pystyivät huomioimaan monikulttuuristenkin lasten osallistumismahdollisuudet.

Lapsen vetäytyneisyyttä ja ahdistuneisuutta voidaan ehkäistä, jos lapsen kielenkehitystä, sosiaalisia taitoja sekä tunteiden tunnistamista tuetaan jo päiväkotiyössä (Aro 2003, 246). Syy-seuraussuhteiden hahmottaminen ja toisen asemaan asettuminen voivat olla haastavia lapselle, jolla on kielenkehityksen vaikeuksia, sillä vaikeudet voivat hankaloittaa lasta luomaan käsityksiä toisten tarkoituksista ja tunteista (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 257).

Lasten keskustelutaidot ovat yhteydessä siihen, kuinka suosittuja lapset ovat kouluyössä. Lapsen kielenkehitys vaikuttaa hänen kykyynsä osallistua sosiaaliseen toimintaan. Lapset voivat tiedostamattomasti syrjiä niitä, joilla on kielellisiä vaikeuksia jättämällä heidät esimerkiksi leikin ulkopuolelle. Syrjinnällä on yhteys lapsen itsetunnon kehitykseen ja kokemukseen yhteisön jäsenyydestä. Leikin ulkopuolelle jääminen voi myös johtaa siihen, ettei lapsella ole mahdollista harjoitella erilaisia tärkeitä rooleja. Kielivaikeuksista kärsivä lapsi tarvitsee aikuisen tukea leikkeihin osallistumiseen ja erilaisen käytöksen sanoittamiseen. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 260–261.)

Suvaitsevaisuuskasvatuksen kohderyhmässä ei ilmennyt varsinaista syrjintää toiminnan aikana. Tutkijat kuitenkin tiedostivat kielellisten vaikeuksien yhteyden syrjimiseen. Kasvattajan on otettava huomioon kielellisten vaikeuksien tuomat haasteet lasten sosiaalisiin suhteisiin.

6 TARINALLISUUS TYÖVÄLINEENÄ VARHAISKASVATUKSESSA

6.1 Tarinoiden ja satujen merkitys varhaiskasvatuksessa

Tarinat ovat osa ihmisen elämää jo varhaisvuosista lähtien. Tarinat ovat ihmisen keino välittää ja saada tietoa sekä jakaa kokemuksia. Tarinallisuus on siis tapa kommunikoida. (Hänninen 2003, 38–41.) Tässä opinnäytetyössä tarinallisuus rajattiin käsittämään tarinoiden ja satujen käyttöä esikouluikäisten lasten kasvatuksessa. Sadut viehättävät lapsia monella eri tavalla ja satujen tarkoituksena on pääasiassa ilahduttaa lasta. Satujen avulla lasten mielikuvitus, kyky käsitellä asioita sekä abstrakti ajattelu kehittyvät. Lapset voivat samaistua satujen hahmoihin ja satujen avulla lapset voivat saada erilaisia vaihtoehtoja arkielämän rakentamiseen. (Ylönen 2000, 28–29.)

Tarinat, sadut ja satuhahmot voivat olla keinoja käydä lapsilähtöisellä tavalla vuoropuhelua lasten kanssa suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta sekä hyväksymisestä (Hämmäinen & Mäki 2009b, 52–54). Satujen ja tarinoiden kautta tutkijat halusivat saada lapset pohtimaan ja keskustelemaan erilaisista suvaitsevaisuuteen liittyvistä asioista, kuten hyvästä ja pahasta, toisten ihmisten kunnioittamisesta ja ihmisarvosta. Tutkijat kokeilivat esikouluryhmän kanssa tarinallisia työmenetelmiä, joilla edistää suvaitsevaisuutta. Hämmäisen ja Mäen (2009) mukaan tarinat ja sadut ovat perinteisiä päiväkodissa käytettyjä työvälineitä, joiden avulla on voitu tukea lasten kielen kehittymistä. Niitä on myös käytetty kirjallisuus-terapeuttisina työkaluina. (Hämmäinen & Mäki 2009b, 52–54.)

Satuja ja tarinoita voidaan käyttää lasten kanssa niin viihdykkeenä, lohdukkeena kuin myös opetuksessa. Niiden avulla voidaan käsitellä erilaisia tunteita ja vaikeita asioita ja saada tunne-elämyksiä. Pienikin lapsi voi kantaa sisällään vaikeita ja kielteisiä tunteita, joihin hänellä ei ole myönteisiä purkukeinoja. Negatiiviset tunteet voivat ilmetä oireiluna ja häiriökäyttäytymisenä. Sadut ja satuhahmot voivat toimia keinoina vapauttaa turvallisesti lapsen lukkiutuneita tunnetiloja. (Hämmäinen & Mäki 2009b, 52–54.) Satujen hahmot luovat lapselle mahdollisuuden sijoittaa omia ahdistusta aiheuttavia ajatuksiaan ja tunteitaan niihin ja ulkoistaa omat sisäiset tuntemuksensa (Mäkisalo-Ropponen 2007, 90–92). Koska sadut saattavat

herättää lapsessa ahdistaviakin tunteita, on tärkeää, että saduissa on onnellinen lopetus. Näin lapselle tulee tunne, että ahdistuksestaan huolimatta hän selviytyy. (Mäkisalo-Ropponen 2007, 92.) Sadun avulla voidaan lisätä myös myötätunnon kokemista (Ylönen 2000, 63). Esimerkiksi myötätunnon kokemista harjoiteltiin tarinatuokioiden aikana pohtimalla yhdessä lasten kanssa, miltä tuntuu, kun jättetään kaveriryhmän ulkopuolelle. Riippuen lapsesta vastauksena saattoi olla hyvinkin omakohtaisia kokemuksia yksinäisyyden tunteesta. Ohjaajat kunnioittivat jokaisen lapsen vastausta ja kokemusta. Lapsia ei myöskään painostettu vastaamaan esitettyyn kysymykseen. Keskusteltaessa pelottavista ja ahdistavistakin kokemuksista ohjaajat lähtivät loppua kohden tietoisesti suuntaamaan keskustelua positiiviseen suuntaan, esimerkiksi miettimällä keinoja selviytyä vaikeista tilanteista.

6.2 Kaapo Kirahvi – pedagoginen apuväline tarinatyöskentelyssä

Ohjaaja voi herätellä lasten mielenkiintoa erilaisten kuvien, hahmojen, esineiden tai kirjeiden avulla (Toivanen 2010, 59). Opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen aikana käytettiin hahmoa nimeltä Kaapo Kirahvi, joka oli ohjaajien luoma kuvitteellinen eläinhahmo. Kaapo johdatteli lapset suvaitsevaisuuden teemoihin tarinallisuuden kautta. Tällä tavalla pyrittiin luomaan lapsille lapsilähtöinen keino käsitellä omia heränneitä tunteita ja ajatuksia. Kaapo-hahmon tarkoitus oli myös virittää lasten mielenkiinto ja toimia innoittajana työskentelylle (Toivanen 2010, 80). Satuhahmon avulla voidaan opetella oikeaa ja väärää sekä käsitellä konfliktitilanteiden ratkaisemista. Empatiakyvyn harjoittelu onnistuu erilaisten roolinottojen kokeilulla ja myötäelämällä satuhahmojen mukana. (Mäki 2009b, 88–89.)

Hyvä hahmo on sellainen, jonka luonteenpiirteet ovat lastenkin ymmärrettävissä (Torén 2000, 42). Kaapo oli hahmona kommelluksiin ajautuva, hassu, huumorintajuinen, seikkailunhaluinen, iloinen, kömpelö ja empaattinen. Kaapolla oli kyky ymmärtää ihmisten näkökulmia ja antaa perusteluita erilaiselle käytökselle. Vaikeita teemoja ja arkoja aiheita on helpompaa käsitellä, kun on hahmo, joka ulkoistaa tapahtumia. Kaapo esitti jokaisella toimintakerralla kysymyksiä, joita lasten olisi hyvä pohtia päivän toiminnan aikana. Päivän päätteeksi ohjaajat ja lapset pohtivat yhdessä, mitä voisivat Kaapolle kertoa kuluneesta päivästä ja mitä vastata

Kaapon esittämiin kysymyksiin. Työntekijöiltä kysyttäessä, kertoivatko lapset ideoitaan tai toiveitaan tuleviin toimintakertoihin liittyen, yksi työntekijä kommentoi havainnointilomakkeeseen seuraavasti:

Kertoivat, odottavat Kaapon kirjeitä, haluavat kertoa omia asioitaan Kaapolle.

Hahmot, kuten Kaapo, välittävät lasten omia ajatuksia, tunteita, pelkoja ja unelmia, ja niiden avulla voi eläytyä toisten ihmisten tunteisiin ja samaistua heihin (Torén 2000, 49). Myös ohjaajilla on hahmon avulla mahdollisuus päästä lähemmäs lapsen todellisia tuntemuksia. Hahmot sopivat varhaiskasvatukseen hyvin, koska lapset mieltävät hahmot helposti todellisiksi ja päästävät mielikuvituksensa valloilleen (Mäki 2009b, 88).

Kaapo Kirahvi päätettiin pitää lapsille mielikuvituksen varassa olevana hahmona, joka ei fyysisesti saapunut paikalle lasten toiveista huolimatta. Kaapo näyttäytyi lapsille ainoastaan kirjeiden ja kuvien välityksellä. Tähän päädyttiin sen takia, että Kaapo-hahmo oli todellisuudessa pehmolelu, joka olisi näyttäytynyt elottomana ja passiivisena lapsille ollessaan paikan päällä. Kyse ei siis ollut käsinukesta, johon ohjaaja olisi voinut tuoda eloa. Persoonana Kaapo oli hyvinkin eläväinen ja vauhdikas, mikä olisi todennäköisesti kadonnut Kaapon tullessa päiväkotiin. Projektin loppumisenkin jälkeen tutkijat olivat tyytyväisiä tekemäänsä ratkaisuun.

7 SUVAITSEVAISUUDEN TEEMOJEN ÄÄRELLE

7.1 Toimintakertojen teemat

Suvaitsevaisuuskasvatusprojektissa tutkijat pyrkivät häivyttämään ihmisten välistä eriarvoisuutta ja tuomaan näkyväksi ihmisoikeuksia. Tutkijat valitsivat kymmenen tärkeäksi kokemaansa teemaa. Vaikka teemoille annettiin eri nimet, tukivat ne silti toisiaan ja loivat yhdessä jatkumon. Teeman nimi ei rajannut keskustelunaiheita koskemaan vain kyseistä teemaa, vaan esimerkiksi ”Pelko ja ennakkoluulot”-kerralla keskusteltiin myös yksinäisyydestä ja kiusaamisesta. Tutkijat näkivät keskeisinä suvaitsevaisuuskasvatuksen teemoina ystävyyden, syrjäytymisen ja kiusaamisen vastaisen toiminnan sekä ennakkoluulojen purkamisen. Ilmiöt, kuten rasismi, herättävät vahvoja tunteita ihmisissä. Pelko, turvattomuus, yksinäisyys, viha ja kateus voivat olla syinä rasismin synnyssä. Tutkijat halusivat tuoda lisäksi positiivisen merkityksen saavia teemoja, joiden avulla voidaan lisätä lapsen itsetuntemusta, korostaa erilaisuuden hyviä piirteitä sekä ohjata kriittiseen ajatteluun. Suvaitsevaisuuskasvatustoiminta sisälsi empatiataidon harjoittelua, omien arvojen ja asenteiden tietoiseksi tuomista sekä moraalikeskusteluiden viemistä pintaa syvemmälle.

7.2 Tavoitteet toimintakerroille

Ensimmäisen viikon toimintakertojen tavoitteena oli tutustuminen ja johdattelu suvaitsevaisuuskasvatus-aiheeseen. Sadut valikoituivat teemojen mukaisesti. Ensimmäisen kerran teema, ystävyys, haluttiin pitää lapsille keveänä, jotta projektin aloitus olisi riittävän pehmeä ja innostaisi lapset siihen mukaan. Lisäksi tavoitteena oli, että lapset oppisivat tuntemaan ohjaajat sekä heidän toimintatapansa.

Ensimmäisen kerran jälkeen siirryttiin haastavampiin suvaitsevaisuuskasvatuksen teemoihin, kuten kiusaamiseen ja ennakkoluuloihin. Toisen viikon toimintakertojen tavoitteina oli muun muassa eläytyminen sadun päähahmon tunnetiloihin sekä omien tunnetilojen ja asenteiden tiedostaminen.

Kolmannen viikon toimintakertojen tavoitteet ja teemat muuttuivat alkuperäisestä suunnitelmasta, koska tutkijat havaitsivat, että edellisen viikon teemoja oli jatkotyöstettävä. Alun perin tarkoituksena oli aloittaa kolmannen viikon alussa uuden

teeman ja sadun käsittely, mutta tutkijat päättivät sen sijaan jatkaa edellisen teeman käsittelyä. Tutkijat ottivat uuden menetelmän eli nukketatterin avuksi kärkeäkseen edellisen viikon keskusteluissa heränneitä ennakkoluuloja ja asenteita. Toivanen (2010) toteaa käsinukkejen soveltuvan käytettäväksi varhaiskasvatuksessa, sillä niiden avulla voidaan harjoitella turvallisesti erilaisia rooleja, mallintaa tilanteita ja käsitellä vaikeita aiheita. Nuket ovat keino rikastuttaa lapsen tunne-elämää, herätellä lapsen mielikuvitusta ja lisätä lapsen kykyä hahmottaa muiden ihmisten näkökulmia. (Toivanen 2010, 85–86.) Tutkijat halusivat muokata toimintaa lapsiryhmän tarpeiden mukaisesti lapsilähtöisellä tavalla ja edetä lapsiryhmästä nousseiden arvokysymysten pohjalta. Kolmannen ja neljännen viikon tavoitteiksi asetettiin itsetuntemuksen parantaminen ja hyväksynnän lisääminen itseä sekä muita kohtaan. Tarkemmat tavoite- ja teemakuvaukset (TAULUKKO 1) ovat alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO 1. Tavoite- ja teemakuvaukset

Päivämäärä	Teema	Tavoite
10.1.2012	Ystävyys	Tutustuminen, ajatusten herättely miettimään sadun sanomaa, ajatusten näkyväksi tuominen
11.1.2012	Kiusaaminen, yksin jääminen	Tutustuminen, ajatusten herättely, lasten osallisuus, empatiataidon harjoittelu
12.1.2012	Kiusaaminen	Tutustuminen, ajatusten herättely, lasten osallisuus, toiminnallisuus, empatiataidon harjoittelu, motivointi tulevaan toimintaan
16.1.2012	Pelko, ennakkoluulot	Eläytyminen sadun päähahmon tunnetiloihin, ajatusten näkyväksi tuominen keskustelun keinoin, omien pelkojen tiedostaminen, lasten osallisuus
17.1.2012	Pelko, turvattomuus	Eläytyminen sadun päähahmon tunnetiloihin, ajatusten näkyväksi tuominen keskustelun keinoin, yksin jäämisen tunteen kokeminen turvallisesti, lasten osallisuus, toiminnallisuus

19.1.2012	Erilaisuus, samanlaisuus	Hahmottaa samanlaisuus ja erilaisuus eri ihmisten välillä, ajatusten näkyväksi tuominen keskustelun keinoin, lasten osallisuus, toiminnallisuus
23.1.2012	Lapsen oikeudet	Oppia lapsen oikeuksista, erilaisuuden hahmottaminen, lasten osallisuus, toiminnallisuus
24.1.2012	Hyväksyntä, ennakko-luulot	Tukea lasten mielikuvitusta toiminnan avulla, ajatusten näkyväksi tuominen keskustelun keinoin, lasten osallisuus, toiminnallisuus, herättää lapsissa ajatuksia vieraan asian kohtaamisesta
27.1.2012	Hyvä minä, hyvä sinä	Eläytyminen sadun päähahmon rooliin, elämyksellisyys, pohtia hyvää itsessä ja muissa
31.1.2012	Aito ystävyys, sisäinen kauneus	Aidon ystävyyden tarkastelu, ajatusten näkyväksi tuominen keskustelun keinoin, luottamuksen tunteen harjoittaminen

7.3 Toimintakertojen struktuuri

Rituaalit tuovat lapsille turvallisuuden tunnetta ja mahdollisuuden ennakoida tulevaa. Ohjaajat halusivat pitää toimintarungon struktuurin (TAULUKKO 2) samanlaisena jokaisella toimintakerralla, jotta he voisivat luoda lapsille jatkuvuuden tunteen ja turvallisen ilmapiirin. (Eklund & Janhunen 2005, 89–92.) Jokaisen toimintakerran alussa kokoonnuttiin yhteisesti istumaan penkeille ja käytiin läpi päivän sää, päivämäärä sekä toimintakalenteri. Kalenterin tarkastelun jälkeen toinen ohjaajista luki Kaapon lähettämän kirjeen lapsille. Kirjeen jälkeen virittäydettiin tulevaan toimintaan toiminnallisen leikin avulla. Virittäytymisen avulla oli tarkoitus purkaa lasten energiaa ja johdatella lapset tulevan aiheen käsittelyyn. Virittäytymisen jälkeen siirryttiin itse työskentelyvaiheeseen eli tarinatuokioon ja sen jälkeiseen toimintaan. Tarinan avulla käsiteltävä aihe tuotiin lasten saataville ja aiheen synnyttämälle keskustelulle luotiin tilaa (Eklund & Janhunen 2005, 89–92). Työskentelyvaiheen jälkeen käytiin loppupiirissä aikana yhteistä keskustelua päivän aiheesta sekä heränneistä ajatuksista ja tunteista. Loppurituaalina toimi yleensä piirin muodostaminen.

TAULUKKO 2. Toimintarungon struktuuri

Toiminta	Toiminnan sisältö	Klo
Yhteinen aloitus	Virittäytyminen ja herättely päivän aiheeseen Päivän asiat (sää, pvm jne.), toimintakalenteri Kaapon kirjeen lukeminen lapsille Yhteinen leikki Pienryhmiin jako	8.30–9.00
Ryhmä 1	Tarinatuokio ja keskustelu sekä toiminta	9.00–10.00
Ryhmä 2	Tarinatuokio ja keskustelu sekä toiminta	10.00–11.00
Ruokailu		11.00–11.45
Yhteinen lopetus	Yhteisöllisyys Koonti päivästä Kysymyksiä/ Terveisiä Kaapolle Lopetusleikki	11.45–12.00
Palautteenkeruu lapsilta	Palautteen ja ideoiden saaminen	12.00–12.30
Henkilökunnan palautekeskustelu	Palautteen saaminen	12.30–13.00

7.4 Kohderyhmän erityispiirteet ja ohjaajien tekemät ratkaisut

Kohderyhmässä esiintyi usein levottomuutta ja vaikeutta keskittyä kuuntelemaan ohjaajien antamaa ohjeistusta. Kasvattajan on hyvä tiedostaa, missä tilanteissa levottomuus ja keskittymisvaikeudet kasvavat, jotta hän voisi omalla toiminnallaan huomioida ja ehkäistä näitä tilanteita (Koivunen 2009, 76). Ohjaajat pohtivat jokaisen toimintakerran jälkeen, mitkä menetelmät ja toimintatavat olivat olleet toimivia ja karsivat toimimattomat työskentelytavat pois. Lapsiryhmän toimintaa

haluttiin tukea valitsemalla toiminnallisia tehtäviä ja mielenkiintoa ylläpitäviä leikkejä. Lisäksi tuokiot pyrittiin pitämään lyhytkestoisina.

Lasten ohjeiden kuunteluun haluttiin vaikuttaa ohjaamalla lapset istumaan lattialle tai penkeille, jotta ohjeiden kertomisen aikana ei ollut häiriöitä. Lasten oli näin helpompi keskittyä ohjeisiin. Tämä toimi melko hyvin lasten kanssa ja ohjaajat kokivat sen edistävän työskentelyn sujuvuutta. Ohjaajat huomasivat toiminnallisen toteutuksen aikana, että lapsiryhmän siirtymätilanteet, esimerkiksi toiminnasta toiseen, eivät onnistuneet vaivattomasti. Ohjaajat ottivat käyttöön siirtymien porrastuksen, jossa lapset siirtyivät seuraavan toiminnan pariin muutama lapsi kerrallaan. Porrastus vähensi lasten levottomuutta ja rauhoitti jonottamistilanteita (Koi-vunen 2009, 80).

7.5 Toiminnalliset menetelmät

Leikki ja toiminnalliset menetelmät sopivat lasten kanssa työskentelyyn ja niiden kautta lapset pystyvät ilmaisemaan itseään. Leikin avulla lapset harjoittelevat vuorovaikutustaitoja ja kertaavat kokemuksiaan turvallisessa ympäristössä. Lapsille, joiden kielelliset valmiudet eivät ole vielä täysin kehittyneet, toiminnallisuus on tärkeä keino kommunikoida. (Mäkisalo-Ropponen 2007, 88–89.) Leikeillä voidaan luoda myönteinen työskentelyilmapiiri, lämmitellä, virittää tai rauhoittaa ryhmä tulevaan toimintaan ja johdatella erilaisten aihepiirien pariin. Leikkien avulla on myös mahdollista vaikuttaa ryhmän työskentelytapoihin, yhteistoimintataitoihin ja ryhmäytymiseen. (Toivanen 2010, 57–58.) Ohjaajat vuorottelivat fyysisten aktiviteettien ja pohtivan ajatustyön välillä, jottei esikoulupäivä muodostuisi liian raskaaksi lapsille.

Lapsi käyttää leikin aikana omaa kehoaan. Leikissä oma keho tuottaa liikettä, rytmiä ja reaktioita ympäristön vaikutuksiin. Toiminnalliset menetelmät hyödynsivät lapsen kiinnostusta leikkiin ja liikkumiseen sekä muihin lapsen kiinnostuksen kohteisiin. Kehollinen leikki voi olla keino vaikeiden asioiden käsittelyssä. (Eklund & Janhunen 2005, 85.) Ohjaajan on huomioitava ryhmää ohjattaessaan ryhmän reaktiot toiminnan aikana. Hänen on tarkkailtava lasten reaktioita, jotta hän voi samalla havainnoida asioita, jotka toimivat ja jotka eivät toimi. Sensitiivi-

nen ryhmänohjaus on ryhmän tarpeet huomioivaa ja eteneminen tapahtuu ryhmässä tapahtuvien reaktioiden mukaisesti. (Toivanen 2010, 39.)

Toiminnalliset menetelmät toimivat erityisen hyvin lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia tutkittaessa. Menetelmien avulla voi tarkastella itseään ulkoapäin. Menetelmät ja työskentelytavat valitaan lapsiryhmän tarpeiden ja asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Eklund & Janhunen 2005, 92.) Lasten kanssa voidaan käyttää visuaalisia ja auditiiivisia keinoja tarinoiden tukena. Piirtäminen, maalaaminen ja esimerkiksi kuvakollaasin teko toimivat lasten kanssa, kun halutaan syventää satujen ja tarinoiden merkitystä ja jatkotyöstää aiheita. Auditiiiviset keinot voivat olla luonnon äänien kuuntelemista ja musiikin maailmaan tutustumista. (Mäki 2009b, 97.) Ohjaajat tavoittelivat tarinatuokioiden jälkeisellä toiminnalla asioiden syvällisempää tarkastelua. Toiminta suunniteltiin tarinaan soveltuvaksi ja päivän sanoman konkretisoimiseksi, jotta lapsilla on mahdollisuus päästä vapauttamaan tunteitaan ja ajatuksiaan toiminnallisilla keinoilla.

7.6 Tarinatuokit

Satu- ja tarinahetkissä tunnelman luomisella ja ympäristöllä on suuri arvo. Ohjaajat halusivat ryhmän ilmapiirin olevan turvallinen, minkä vuoksi ryhmän aloitus ja lopetus tapahtui yhteisesti samassa tilassa, samoin toistuvilla yhteisillä toimintatavoilla. Varsinaiset tarinatuokit pidettiin pienryhmissä, jotta hetkestä tulisi mahdollisimman rauhallinen ja sadun kerronnan jälkeisessä yhteisessä keskustelussa mahdollisimman moni lapsi uskaltautuisi kertomaan näkemyksensä ja tuntemuksensa. Tarinatuokioiden aikana lapset joko makasivat tai istuivat omilla tyynyillään. Tunnelma luotiin musiikin ja valaistuksen avulla. Tarinan kerronta alkoi hiljaisuudesta ja tarinan aikana lapsilta odotettiin hiljentymistä. Keskusteluissa puheenvuoron sai viittaamalla. Näin mahdollistettiin kaikkien osapuolten keskittyminen sadun maailmaan ja harjoiteltiin kuuntelun taitoa.

7.7 Toimintakertojen kuvaus

Kaikki kymmenen toimintakertaa on kuvattu alla olevissa kappaleissa pääpiirteittäin. Toimintakerroille asetettujen tavoitteiden toteutumista on tarkasteltu jokaisen

toimintakerran kuvauksen yhteydessä. Toiminnallisen toteutuksen aikana käytettyjä leikkejä ei ole avattu yksityiskohtaisesti, mutta opasvihkoseen on tehty lista kaikista käytetyistä leikeistä lähdetietoineen.

7.7.1 Ystävyys

Ensimmäisen kerran aiheena oli ystävyys. Ohjaajat valitsivat ensimmäiselle toimintakerralle saduksi ”Pekka Töpöhäntä saa ystävän”. Ohjaajat olivat muokanneet alkuperäistä tarinaa teemaan sopivaksi ja karsineet tarinan epäoleelliset tapahtumat.

Ohjaajat esittelivät itsensä ja kertoivat tulevasta projektista. Tutustumisleikkinä toimi ”lankakerä”-leikki, jossa jokainen kertoi oman nimensä ja yhden asian, josta pitää. Lapset vaikuttivat innostuneilta ja keskittyivät kuuntelemaan. Odotushetken aikana lapset olivat rauhattomia, minkä vuoksi ohjaajat vetivät ylimääräisen leikin, jotta lasten energia purkautuisi rajatusti.

Pienryhmiin jakauduttiin samalla tavalla kuin ryhmässä oli ennenkin totuttu tekemään. Toisen ryhmän lähtiessä ulos, toinen ryhmä siirtyi verhohuoneeseen, joka toimi tarinatuokioiden tilana. Ohjaajat käsittivät jälkikäteen, että tunnelman luomiseen olisi ollut hyvä kiinnittää enemmän huomiota. Tarinan jälkeen lapset keskustelivat aktiivisesti tarinasta ja ystävydestä, mutta joitakin lapsia piti rohkaista puhumaan. Keskusteluiden jälkeen lapset piirsivät jatkotarinan sadun hahmoista. Apuna lapsilla oli ohjaajan piirtämä kuva kyseisistä hahmoista. Jokaisen lapsen piirustus valokuvattiin ja jokainen lapsi sai halutessaan kertoa omasta piirustuksestaan muille. Valokuvauksen merkitys oli suuri lapsille, mikä huomattiin vasta toiminnan aikana lasten innostuneisuuden myötä. Ohjaajat kertoivat lapsille, että kuvat lähetetään Kaapo Kirahville kirjeen yhteydessä.

Keskustelun aikana lasten kesken heräsi näkemys, että hyvä kaveri on sellainen, joka ei kiusaa. Tästä oli helppo siirtyä seuraavan päivän aiheeseen eli kiusaamisteemaan. Lopuksi tehtiin yhdessä ihmissolmu, jossa tarkoituksena oli luoda yhteisöllisyyden tunnetta ja toimia yhteisenä lopetusleikkinä. Ohjaajat näkivät ensimmäisen kerran jälkeen kehityskohteinaan ennakkoinnin lisäämisen. Tavarat ja mate-

riaalit olisi hyvä varata etukäteen esille, jotta siirtyminen seuraavaan toimintaan olisi sujuvampaa. Lisäksi ohjaajat huomasivat lasten tarvitsevan lisää toiminnallisuutta, koska lasten keskittymiskyky herpaantui herkästi ja lasten malttamattomuus näkyi halussa siirtyä seuraavan toimintaan edellisen toiminnan vielä ollessa kesken. Vaikka ohjaajat olivat saaneet alkukartoituksen aikana tietoa erityisen tuen piirissä olevista lapsista, ohjaajille tuli yllätyksenä lapsiryhmän vilkkaus, levottomuus sekä yhden lapsen vaikeus ymmärtää suomen kieltä. Näihin havaintoihin ohjaajien tuli keskittyä tarkemmin suunnitellussa tulevaa toimintaa. Ensimmäisen kerran tavoitteet eivät olleet kovin suuria, joten ne olivat helposti saavutettavia. Lapset tutustuivat ohjaajiin ja he pohtivat ääneen sadun sanomaa.

7.7.2 Kiusaaminen ja yksin jääminen

Toisen toimintakerran aiheena oli kiusaaminen ja yksin jääminen. Kiusaamisen tunteesta on tärkeää puhua lasten kanssa ja selvittää, mikä on kiusaamista ja mikä taas esimerkiksi pettymyksen tunnetta. Lapsia tulee myös kannustaa kertomaan omista kiusaamisen kokemuksistaan aikuiselle. Mikäli havaitaan kiusaamista, siihen on puututtava mahdollisimman varhain. Yleensä myös kiusaaja voi pahoin ja purkaa pahaa oloaan kiusattuun. (Peltonen 2005, 150–157.) Yksinäisyys valittiin toiseksi aiheeksi, koska kiusaaminen saattaa aiheuttaa kiusatulle yksinäisyyden kokemuksen. Yksinäisyyden taustalla voi olla monia asioita. Lapsen yksinäisyys päiväkodissa voi johtua siitä, että hänet jätetään muun ryhmän ulkopuolelle. Lapsia tulee tukea ystävyysuhteiden luomisessa ja puututtava, mikäli lapsi kärsii yksinäisyydestä. (Kullberg-Piilola 2005, 88–91.)

Aloitusleikiksi ohjaajat olivat valinneet ”hedelmäkori”-leikin. Leikin ajoitus oli hyvä, koska lasten piti saada purettua energiaa, jota paikoillaan istuminen oli kerjittänyt. Toiminnallinen leikki rauhoitti ensimmäistä ryhmää sadun kuunteluun. Ohjaajat huomasivat, että jokaisen leikin kohdalla on oltava erittäin selkeä ohjeistus, koska lapsilla oli malttamattomuuden vuoksi vaikeuksia ottaa ohjeita vastaan. Saduksi oli valittu ”Pieni harmaa perhonen”, joka käsitteli syrjimistä ja siitä johtuvaa yksinäisyyttä. Tarinan aikana ohjaajat käyttivät havainnollistamiskeinona pientä paperiperhos-hahmoa, joka leijaili huoneessa ja tervehti jokaista lasta vuorotellen. Lapset olivat hyvin keskittyneitä ja tunnelmasta oli aistittavissa lasten

jännitys. Molemmat ryhmät keskustelivat aktiivisesti ja sadun sanoma tuntui välittyneen lapsille. Ohjaajat yllättyivät siitä, kuinka syvälle keskustelu eteni. Lapset kertoivat omista yksinäisyyden ja ulkopuolelle jäämisen kokemuksistaan. Lisäksi yhdessä mietittiin, miten yksinäisyyden tunteen voi voittaa.

Ohjaajat olivat panostaneet tunnelman luomiseen: valaistus ja rauhallisen musiikin valinta olivat onnistuneita. Lasten keskittyminen havaittiin paremmaksi kuin aikaisemmalla kerralla, sillä istumisen sijaan he makasivat tyynyjen päällä. Ryhmien välillä oli eroja: toinen ryhmä oli selkeästi levottomampi ja aikuisen läsnäoloa enemmän vaativa kuin toinen lapsiryhmä. Ohjaajien tuli pohtia, kuinka muuttaa toimintaa ryhmälle sopivaksi.

Sadun jälkeen luettiin satuun sopiva jatkotarina, jonka aikana lapset saivat osallistua tanssimalla viuhkojen kanssa. Viuhka-tanssissa olisi pitänyt olla enemmän tilaa tanssia, mutta toiminnallinen leikki kuitenkin rauhoitti lapsiryhmää. Tilojen käyttöä ja rajausta olisi voinut silti miettiä tarkemmin ja järjestää tanssimisen toisessa tilassa. Seuraavaksi mentiin askartelemaan omat perhoshahmot sanomalehdistä ja kiinnitettiin perhoset ohjaajan maalaamalle niitylle. Ohjaajat halusivat osoittaa askartelun avulla, että jostain yksinkertaisesta ja tavanomaisesta voi saada aikaan jotain kaunista.

Ohjaajien kokemuksen mukaan toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuivat kiitettävästi. Kuitenkin konkreettisia ja kuvaavia asioita, kuten kuvia ja esineitä, oli lisättävä jatkossa. Lapset miettivät yksin jäämistä ja harjoittelivat empatiataittoa. Lopeustuokiossa heräsi paljon keskustelua. Lapset olivat entistä kiinnostuneempia Kaaposta ja halusivat esittää hänelle kysymyksiä kirjeessä.

7.7.3 Kiusaaminen

Kolmannen päivän aiheena oli kiusaaminen. Yhtenä tavoitteena oli harjoitella empatiataittoa. Samaistumista ja empatiataittoa voidaan opetella asettumalla kuvitteellisen hahmon asemaan. Omien tunteiden hyväksyminen on lähtökohtana toisten tunteiden ymmärtämiselle. (Peltonen 2005, 71–72.) Saduksi ohjaajat valitsivat

”Anna ja Antti: Kiusankappale”-kirjan, joka käsittelee päiväkodissa tapahtuvaa kiusaamista.

Aloitustehtäväksi ohjaajat olivat valinneet ”tunnepallo”-leikin, joka toimi ryhmän yhteistyötä edistävänä toimintana. Leikki onnistui paremmin toisen ryhmän kanssa, mikä luultavasti johtui siitä, että lapset olivat saaneet ulkoilla ensin. He olivat ulkona saaneet toiminnan kautta vapauttaa suurta energiamääräänsä.

Päivän aiheena ollut kiusaaminen ja teemaan liittyvä tarina saivat lapsissa aikaan paljon pohdintaa ja keskustelua. Molemmissa lapsiryhmissä keskustelut venyivät pitkiksi ja kiusaamis-aihetta tarkasteltiin monelta kannalta kriittisesti. Lapset toivat esiin omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja näkemiään kiusaamistilanteita. Lasten kanssa pohdittiin lisäksi omaa roolia, kun kohdataan kiusaaja tai kiusattu. Työntekijä otti osaa keskusteluihin, minkä ohjaajat kokivat lapsia innostavana. Työntekijä tunsu lapsiryhmän hyvin ja osasi tuoda keskusteluun esimerkkejä päiväkodin arjesta ja ryhmässä ilmenneistä tarpeista, minkä takia konfliktien ja ongelmien käsittely nousi esille keskusteluissa. Lapset kertoivat arkojakin kiusaamiskokemuksiaan, jolloin ohjaajat kyselivät tarkemmin ja auttoivat lapsia löytämään näihin kokemuksiin jonkin ratkaisuehdotuksen. Kysymykset ohjasivat lapsia miettimään vaihtoehtoisia tapoja toimia: ”Kerroitko asiasta kenellekään?”, ”Mitä sitten tapahtui?”, ”Mikä sinua auttoi siinä tilanteessa?”, ”Miten sinulle tuli parempi mieli?”

Ajankäyttö ei onnistunut, koska päivän aikana olleet toiminnot eivät vieneet niin kauan kuin alun perin oli arvioitu. Keskustelu söi aikaa muulta toiminnalta, mutta ohjaajat pitivät tärkeämpänä keskustelujen heräämistä, koska lapset syventyivät aiheeseen ja selkeästi halusivat tuoda ilmi ajatuksiaan yhteisten keskusteluiden kautta. Lapsiryhmän kanssa tehtiin keskusteluiden jälkeen tiimityöskentelyä, jossa lapset pohtivat pienryhmissä kuvien avulla asioita, joita ei tarvitse hyväksyä. Hakkaraisen (2002) mukaan tämäntapaisen työskentelyn tavoitteena on, että lapset oppivat aiheesta, eivätkä vain pelkästään etsi oikeita vastauksia ohjaajan kysymyksiin (Hakkarainen 2002, 183). Lapsen on hyvä tietää omat oikeutensa ja asiat tai teot, joita ei tarvitse sallia, esimerkiksi epämiellyttävästä kosketuksesta saa kieltäytyä. Sen sijaan, että ohjaaja antoi suoraan oikeat vastaukset, lapset saivat löytää ja luoda ne itse. Lopuksi koottiin kartongille yhteenveto. Tiimityöskentelyn

jälkeen oli tarkoitus ottaa toiminnallinen leikki, mutta aika ei enää siinä vaiheessa riittänyt, koska ryhmä lähti ruokailemaan.

Lopetuspiirin aikana lapsia ohjattiin kertomaan Kaapolle kuluneesta päivän kiusaamis-teemasta. Keskustelua syntyi myös päivän lopussa ja kiusaaminen tuntui olevan tuttu ilmiö lapsille. Loppupiirin aikana käytiin läpi myös tulevan viikon kalenteria, mikä oli hyvä keino valmistautua tulevaan toimintaan. Lapset kyselivät jälleen Kaaposta ja halusivat lähettää hänelle terveisiä. Lapset kertoivat ikävoivänsä Kaapoa ja halusivat pyytää häntä päiväkotiin. Ohjaajat kirjasivat ylös lasten kommentteja ja kysymyksiä:

Mul on ikävä Kaapoa.

Milloin Kaapo tulee tänne?

Koko ryhmän kanssa otettiin lopuksi ”ihmissolmu”-leikki, mikä ei toiminut, koska lapset riehaantuivat eivätkä kuunnelleet ohjeita. Ohjaajat huomasivat päivän olleen intensiivinen eikä lasten keskittymiskyky ollut parhaimmillaan. Yhteistoiminnalliset harjoitukset olivat yleisesti ottaen hyvin haastavia lapsiryhmässä. Päivän tavoitteisiin päästiin kuitenkin osittain.

7.7.4 Pelko ja ennakoluulot

Toisen viikon ensimmäisenä aiheena oli pelko ja ennakoluulot. Vieraat ja uudet asiat saattavat herättää pelkoa. Lasten kanssa voidaan käsitellä pelkoa kertomalla heille esimerkiksi henkilökohtaisia pelko-kokemuksia, joista on selvitty. (Peltonen 2005, 128–130.)

Tällä kertaa Kaapo kertoi kirjeessään matkanneensa luokkaryhmänsä kanssa Kiinaan ja kuvasi siellä kokemiaan seikkailuja. Aloituseleikkinä leikittiin toiminnallista loruleikkiä ”kiinalainen aamujumppa” teemaan liittyen. Leikissä toistettiin hauskaa ja helposti opittavaa lorua, jonka lomassa lasten piti tehdä ohjeen mukaisia liikkeitä. Lapset vaikuttivat pitävän leikistä, sillä lapset osallistuivat siihen aktiivisesti ja se sujui molemmilta lapsiryhmiltä ilman häiriötekijöitä.

Jumpan jälkeen siirryttiin verhohuoneeseen, jossa tunnelmaa loi kiinalainen musiikki. Päivän satuna oli muunneltu versio ”Onnea tuovasta lohikäärmeestä”, joka löytyy Riika Kotkan (2011) ”Tarinat tunteiden tulkkina” -kirjasta. Kirja sisältää valmiin työskentelyrunгон pelko-teemaan liittyen ja ohjaajat päättivät kokeilla tämän valmiin toimintamallin toimivuutta. Ohjaajat olivat kuitenkin kirjoittaneet sadun uudestaan siten, että tarinan sanoma tulisi selkeämmin esille.

Tarinan sanomana haluttiin välittää, että ennakoluulot voivat aiheuttaa niin suurta pelkoa, että todellisuus vääristyy. Kohtaamalla omat ennakoluulonsa voi huomata, että on turhaan pelännyt niiden kohdetta. Sadunkerronnan tukena käytettiin kuvaa lohikäärmeestä. Ensimmäisen ryhmän kohdalla sadun aikana oli myös rytmipiiri, jossa lapset saivat soittaa rytmin soittimella. Ohjaajat kuitenkin kokivat rytmipiirin rikkoneen sadun tunnelman, joten toisen ryhmän aikana ohjaaja teki itse satuun kuuluvan pauke-äänen. Keskustelu peloista ja ennakoluuloista jäi molemmissa ryhmissä melko pintapuoliseksi, joten ohjaajat päättivät, että seuraavana päivänä viedään keskustelua pelosta syvällisempään suuntaan. Ainoastaan muutama lapsi ymmärsi sadun sanoman ennakoluuloista oikein ja osasi vastata tarinasta esitettyihin kysymyksiin. Lapset kuitenkin kertoivat omista peloistaan, joita olivat esimerkiksi hämähäkit ja pimeä. Lapset vaikuttivat ohjaajien mielestä väsyneiltä, jonka vuoksi keskustelun jälkeen hiljennettiin hetkeksi kuuntelemaan rauhallista kiinalaista musiikkia tyynyillä maaten. Rentoutushetki antoi voimia siirtyä seuraavaan toimintaan.

Seuraavaksi leikittiin musiikin tahdissa ”lohikäärme” -leikkiä, jossa lapset muodostivat 2–3 hengen ryhmissä vartaloillaan yhtenäisiä lohikäärmeitä ja keksivät yhdessä näille lohikäärmeilleen nimet. Lapset harjoittelivat neuvottelutaitoja ja kompromissien tekemistä lohikäärmeleikin aikana. Joillekin lapsille tuotti vaikeuksia neuvotella yhdessä muiden kanssa lohikäärmeen muodostamisesta ja nimeämisestä. Leikin jälkeen jäi ylimääräistä aikaa, jonka vuoksi ohjaajat päättivät, että lapset voisivat piirtää liiduilla lohikäärmeet. Lohikäärmeet olivat mieluinen aihe niin tytöille kuin pojille.

Palautteen mukaan suurin osa lapsista oli pitänyt päivän toiminnasta. Ohjaajat eivät olleet kuitenkaan täysin tyytyväisiä valmiiseen työskentelyrunkoon, minkä

vuoksi ohjaajien innostus oli vähäisempää kuin aiemmilla kerroilla. Ohjaajat pohivat jälkikäteen, vaikuttiko heidän innostuksensa määrä lapsiryhmään kielteisesti.

7.7.5 Pelko ja turvattomuus

Viidennen päivän aiheena oli pelko ja turvattomuus. Saduksi oli valittu Tove Janssonin ”Näkymätön lapsi”, joka käsittelee turvattomuutta ja pelkoa.

Lapsiryhmään oli tullut uusi lapsi ja hänen apunaan oli kieliavustaja, joka tulkkasi tapahtumia hänelle. Aloituspöydässä ohjaajat ohjasivat ”tunne musiikki” -leikin, jossa soitettiin eri tunnelmaisia ”Muumilaakson tarinoita” -tv-sarjan taustamusiikkia lapsille. Toiminnan tarkoituksena oli havainnoida eri tunnetiloja ja tunnelmia. Ohjaajat käyttivät tunnetilojen tunnistamisessa apuna nallekorttien pelko-, ilo-, onnellisuus- ja surukortteja. Nallekorttien avulla voidaan viritellä keskustelua ja auttaa lasta hahmottamaan tunteuksiaan (Pesäpuu ry 2011). Lapset hahmottivat melko hyvin nämä neljä tunnetilaa, mutta musiikkia kuunnellessa syntyi hyvin ristiriitaisia käsityksiä musiikkien tunnelmista. Osa lapsista piti ohjaajien ”pelko-musiikkia” iloisena, osa pelottavana. Yhden lapsen silmät olivat kostuneet surullisen musiikin aikana, mutta ohjaajat eivät huomanneet tätä ja kuulivat asiasta jälkikäteen. Toiminnan vetäminen oli ohjaajille avartava kokemus, koska näin ohjaajat huomasivat lasten kokevan hyvin eri tavalla musiikin.

Molemmissa lapsiryhmissä syntyi keskustelua sadusta ja aihepiiristä ja myös hiljaisemmat lapset ottivat osaa keskusteluihin. Kuvat olivat apuna satutuokion aikana, minkä lisäksi ohjaajat käyttivät konkreettisen huomion herättäjänä ”Ninnin” rusettia ja kulkusta. Kilinän ääni sai lapset valpastumaan ja kiinnittämään huomionsa satuun. Toisen tarinatuokion aikana oli useita häiriötekijöitä, jotka vaikuttivat ohjaajien keskittymiseen. Verhohuoneen ulkopuolelta kuului meteliä ja ääniä, jotka peittivät osittain tarinankertojan äänen. Lisäksi lapsiryhmässä vierailut kieliavustaja tulkkasi ääneen koko tarinatuokion ajan satua. Lapset eivät kuitenkaan tuntuneet välittävän häiriöistä. Tarinan jälkeen ohjaajat esittivät tarinasta kysymyksiä muumi-hahmojen kuvien avulla. Tarinan jälkeinen keskustelu oli syvällisempää kuin edellisellä kerralla eikä keskustelu pyörinyt nyt samojen aihepiirien ympärillä. Lapset toivat keskusteluun nyt uusia näkemyksiä ja kuvasivat hyvin sadun sanomaa.

Keskustelun jälkeen leikittiin piirileikkiä, jossa ohjaajat lauloivat ”Hura hura häitä” – laulua. Laulua olisi pitänyt käydä läpi yhdessä etukäteen sillä ohjaajat eivät aluksi löytäneet yhteistä säveltä eikä toinen ohjaaja muistanut kaikkia sanoja. Lapset kuitenkin olivat innostuneita piirileikistä. Piirissä ohjaajat laskivat kätensä aina vuorotellen yhden lapsen ympärille, jolloin lapsen tuli poistua piiristä ja mennä ohjaajien tekemään luolaan, joka sijaitsi kauempana huoneessa. Luola oli peitetty jätessäkeillä pimeäksi tilaksi, jossa lapsi vietti hetken yksinään. Yksi päiväkodin työntekijä seisoj luolan suulla koko ajan. Luolan oli tarkoitus auttaa lasta kokemaan turvallisesti yksin jäämisen tunne, jotta lapsi voisi asettua Ninnisatuhahmon tunnetilaan. Ohjaajat huomasivat kuitenkin lasten reaktioista ja kommenteista, että luola ei ollut lapsista lainkaan pelottava vaan ennemminkin hauska ja jännittävä. Toisessa lapsiryhmässä ohjaajat ehdivät myös ohjata ”sokko”-leikin, jossa sokon piti tunnistaa kiinni saamansa lapsi tunnustelemalla. Leikki onnistui hyvin ja lapset tunnistivat yllättävän helposti sokkona pysäyttämänsä lapsen vaatteiden, hiusten ja kasvojen tunnustelun avulla.

Yhteisen lopetuksen aikana ohjaajat kyselivät lasten ajatuksia piirileikistä ja luolakokemuksesta. Kaikki lapset kokivat luolaleikin hauskana, joten ohjaajat eivät onnistuneet luomaan tavoitteiden mukaista yksin jäämisen tunteen- kokemusta. Lapset olivat selkeästi kiintyneet Kaapoon ja odottivat jälleen innoissaan kirjeitä. Lopuksi tehtiin vielä yhteinen käsipiiri, jossa vieressä olevia otettiin käsistä kiinni. Työntekijöiden mukaan Kaapo ja toimintamme sisällöt olivat siirtyneet lasten leikkeihin, keskusteluihin ja muuhun päiväkotiarkeen.

7.7.6 Erilaisuus ja samanlaisuus

Toisen viikon viimeisellä kerralla aiheena oli erilaisuus ja samanlaisuus. Kaapo Kirahvi oli poikennut Intiassa ja halusi, että lapset kuulevat sadun ”Sarika, tyttö Intiasta”, joka kertoo Intiasta adoptoidusta päiväkotikäisestä työstä. Ennen satu-tuokiota leikittiin pienryhmissä ”kuvaile esine” – leikkiä, jossa lapset saivat vuorotellen tunnustella kangaspussista pikkuisia esineitä ja kuvailla niitä muille muiden yrittäessä arvata, mistä esineistä on kyse. Leikin tarkoituksena oli aktivoida lapset miettimään erilaisten asioiden ominaisuuksia.

Satutuokion jälkeen keskusteltiin sadun tarinasta sekä pohdittiin erilaisuutta ja samanlaisuutta. Ensimmäisen ryhmän kanssa syntyi paljon keskustelua siitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä eri ihmisten välillä on. Ohjaajat antoivat esimerkkejä itseltään kysymällä lapsilta: ”Mitä erilaista meidän ohjaajien välillä on?”. Tähän lapset kommentoivat rohkeasti. Ensimmäisen ryhmän lapset liikehtivät levottomasti, minkä vuoksi toinen ohjaajista meni istumaan yhden levottoman lapsen viereen, jotta tämä rauhoittuisi. Toisessa ryhmässä lapset puhuivat ryhmän tummempi ihoisesta tytöstä: ”Me muut ollaan samanlaisia, paitsi hän.” Tässä tilanteessa ohjaajilla oli vaikeaa löytää oikeita sanoja. Esille tullut kommentti pyrittiin kuitenkin purkamaan siten, ettei kenellekään tullut paha tai ulkopuolinen olo. Erilaisuuksien pohdinnan sijaan keskustelua ohjattiin samanlaisuuksien pohdinnan suuntaan. Toisen ryhmän aikana poikien keskusteluissa nousi esille sana ”mustalainen”. Työntekijä kuuli tämän ja otti puheeksi sen. Tämän jälkeen käytiin yhteisesti keskustellen läpi, mitä se tarkoittaa. Ohjaajat huomasivat keskusteluiden aikana, että konkreettisten esimerkkien antaminen lapsille on tärkeää.

Toiminnallisena tehtävänä oli kuvakollaasin teko ihmisistä, joilla on jotain eroja ja jotain yhtäläistä. Aika loppui kuitenkin kesken, minkä vuoksi kuvakollaasien tekemistä jatkettiin ruokailun jälkeen. Askartelun jälkeen lapset saivat kertoa tekemästään kollaasista. Osa lapsista osasi kuvailla valitsemiaan kuvia, he myös löysivät erilaisuutta ja samanlaisuutta kuvien välillä. Osa lapsista taas ei ollut hahmottanut tehtävänantoa ja ydinajatusta. Tämä ilmeni ja näkyi kuvien valinnassa.

Aika loppui myös palautteenkeruusta, joten ohjaajat valitsivat muutaman tytön ja pojan, jolta kerättiin palautetta. Ohjaajat miettivät valinnoissaan sellaisia lapsia, joille olisi saattanut tulla paha mieli keskustelujen aikana. Mahdolliset pahaa mieltä aiheuttaneet asiat haluttiin purkaa keskustelun avulla.

Toisen ryhmän aikana mukaan osallistui kiertävä erityislastentarhanopettaja, joka antoi jälkeenpäin ohjaajille myönteistä palautetta. Ohjaajien mielestä toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuivat osittain: osa lapsista ymmärsi erilaisuuden ja samanlaisuuden ihmisten välillä. Palautteenkeruun tavoitteet eivät toteutuneet, koska sitä ei ehditty kerätä kaikilta lapsilta. Lopuksi ohjaajat päättivät muuttaa tulevan ker-

ran suunnitelman ja teeman huomattuaan, että erilaisuus-teemaa on jatkettava seuraavalla kerralla.

7.7.7 Lasten oikeudet

Seitsemännen toimintakerran aiheena oli lasten oikeudet. Ohjaajat jättivät tarinan pois tältä kerralta, koska huomasivat, että edellisen kerran aikana ilmenneitä ennakkoluuloja ja asenteita tulee jatkotyöstää ja käsitellä lisää. Ohjaajat halusivat jatkaa erilaisuuden ja samanlaisuuden käsittelemistä. Teemaa haluttiin kuitenkin käsitellä eri tavalla kuin viimeksi ja lisäämällä konkreettisuutta ja kokemuksellista oppimista. Tarinan lukemisen sijaan ohjaajat olivat valinneet pienimuotoisen nukketeatterin menetelmäksi.

Lapset olivat hyvin odottavaisia Kaapon kirjeen ja kalenteriin tulevan kuvakortin suhteen. Aloituspäivän jälkeen ohjaajat näyttelivät nukketeatteri-esityksen, joka oli suunniteltu edellisen kerran keskusteluiden pohjalta. Esityksessä käristettiin lasten esille tuomia ennakkoluuloja ulkonäköön, kulttuuriin ja käyttäytymiseen liittyen. Esityksessä esiintyi kaksi käsinukkehahmoa: Gabriel-poika ja Hannes Hiiri. Hahmot kävivät kiivasta keskustelua kulttuurieroista. Hiiri yritti arvailla Gabrielin kotimaata etsien hänen ulkonäöstään ja käytöksestään viitteitä. Esityksen jälkeen käytiin keskustelua esityksen käristyksistä ja sisällöstä. Toinen ryhmä muisti huonosti esityksen, eivätkä lähteneet keskustelemaan helposti aiheesta. Esitys tuntui menneen heiltä jotenkin ohi ja mieleen oli jäänyt vain osa esityksestä. Ohjaajat kertoivat lapsille esityksen tapahtumia ja kommentteja. Toinen ryhmä lähti aktiivisemmin keskusteluihin mukaan, mikä yhden työntekijän mukaan johtui luultavasti siitä, että ohjaajat toivat käsinuket mukaan keskusteluihin. Lasten huomio kiinnittyi käsinukkeihin. Ohjaajat saivat lapsissa aikaan erilaisuus-aiheen syvällisempää pohdintaa, mutta joillakin lapsilla alhainen vireystila ehkä vaikeutti sanoman hahmottamista.

Keskusteluiden jälkeen jakauduttiin kahteen pienryhmään. Ohjaajat olivat muokanneet ”Inkan aarre”-lautapeliä ja suunnitelleet lasten oikeuksiin liittyvän lautapelin. Pelaaminen alustettiin kertomalla lasten oikeuksista ja aluksi käytiin yhdessä pelin säännöt läpi. Pelaaminen sujui molemmilta ryhmiltä hyvin ja lapset piti-

vät pelaamisesta. Oman vuoron odottaminen oli joillekin haastavaa ja vaikutti keskittymiseen. Pelin tarkoituksena oli opettaa lasten oikeuksista erilaisten sana-arvoitusten avulla. Arvoitukset sisälsivät kortin, jossa kussakin oli lapsen oikeus, mutta yksi keskeinen sana puuttui sana-arvoituksesta. Puuttuvaa sanaa kuvasi tyhjä viiva ja puuttuvan sanan löytämiseksi oli apuna kuvakortit. Lapset osasivat hyvin löytää oikeat sanat tyhjien viivojen kohdalle. Ohjaajilla oli vaikeuksia saada ryhmä hiljentymään ja kuuntelemaan ohjeistusta. Lopetuksen aikana ollut ”ryhmät ominaisuuksien mukaan”-leikki onnistui koko ryhmällä odotettua paremmin. Lapset ymmärsivät nopeasti leikin idean ja muodostivat ryhmiä ohjaajien ohjeistamisen ominaisuuksien mukaan. Ryhmän muodostamisperusteita olivat muun muassa silmien väri, samanlaiset kengät ja samanpituiset hiukset. Leikin tarkoituksena oli saada lapset huomaamaan lasten välisiä yhdistäviä tekijöitä.

Toimintaa havainnoineen työntekijän mukaan päivä oli kokonaisuudessaan hyvin rakennettu. Konkreettisuutta olisi kuitenkin voinut vielä lisätä. Nuket olivat hyvä huomion kohdistaja ja ne saivat lasten kiinnostuksen heräämään aihetta kohtaan. Esitys olisi silti voinut olla pidempi ja sisältää enemmän toistoa ja ennakkoluulojen pyörittelyä. Toiminnan tavoitteena oli oppia lasten oikeuksista. Lapset muistivat vielä iltapäivällä lopetuspiirissä suuren osan pelissä olleista oikeuksista, mutta eivät tuoneet kommentteissaan esille lasten oikeuksien linkittymistä heidän omaan arkeensa.

Työntekijät kommentoivat tavoitteen toteutumista näin:

Aktiivisuus esim. lapsen oikeuksien muistelussa vaihteli. Kaapolle viestit ja kysymykset herätteli aktiivisuutta enemmän.

Ruokailun jälkeen muistivat lapsen oikeuksia kysyttäessä.

7.7.8 Hyväksyntä ja ennakkoluulot

Aiheena oli tällä kertaa hyväksyntä ja ennakkoluulot. Aloituseleikkinä kummallakin ryhmällä oli pantomiimi. Lapset saivat vuorotellen näytellä kuvakortin esittämää toimintaa esimerkiksi pyöräilyä tai hiihtämistä. Lapset hahmottivat helposti

kuvat ja osasivat liikkeillään, eleillään ja kehollaan ilmentää kuvien osoittaman tekemisen.

Tämän päivän satuna oli katkelma ”Muumilaakson tarinoiden” ”Pikkuiset vieraat”-jaksoa. Ohjaajat halusivat esittää tarinasta vain tietyn kohdan, jonka pohjalta olisi helppoa lähteä käsittelemään päivän teemaa. Molemmat lapsiryhmät kuuntelivat ja keskittyivät katsomaan jaksoa. Jakso herätti lapsissa hilpeyttä ja molemmat ryhmät muistivat näytetyn videokatkelman todella hyvin kysyttäessä sen tapahtumista. Ensimmäinen ryhmä oivalsi tarinan sanoman nopeammin kuin toinen ryhmä. Toista ryhmää täytyi johdatella enemmän oikeaan suuntaan. Keskustelun tukena oli kuvia tarinan keskeisistä hahmoista.

Keskustelun jälkeen ohjaaja kaivoi esille vanhan matkalaukun. Matkalaukku tuli yllätyksenä lapsille ja he olivat odottavaisia ja uteliaita sisällön suhteen: ”Siellä on varmaan se smaragdi!”, ”Kenelle se kuuluu?” Matkalaukun sisällä oli viisi esinettä (okariina-huilu, kasvin lehti, Afrikan kartta, kuva perheestä ja sydänkoru) ja viesti. Viestissä kerrottiin, että lasten tehtävänä on arvailla, millaiselle ihmiselle matkalaukku kuuluu, minkä jälkeen tarkoituksena oli löytää toinen vihjeviesti päiväkodista. Tavarat symboloivat viestin mukaan omistajalle tärkeitä asioita tai arvoja. Lapset esittivät innoissaan omia ehdotuksiaan tavaroista. Kun tavarat oli käyty yhdessä läpi, lapset saivat tehtäväkseen jakautua pareihin. Molempien ryhmien lapset noudattivat sääntöjä, jotka oli annettu vihjeen etsimiseen. Etsiminen oli lasten mielestä hauskaa. Sen huomasi heidän ilmeistään, liikkumisestaan ja puheistaan. Toisessa viestissä matkalaukun omistaja kertoi tarkemmin itsestään. Lasten kanssa pohdittiin lopuksi, olivatko he osanneet arvailla omistajan tärkeiden esineiden merkitykset oikein. Tehtävän tarkoituksena oli saada ymmärrys siitä, että tavarat tai muut asiat eivät kerro vielä ihmisestä koko totuutta, vaan on tutustuttava ihmiseen itseensä, jotta oppisi tuntemaan hänet oikeasti. Mielikuvitusta tukevat ajatusleikit, kuten matkalaukku-tehtävä, edistävät lasten toiminnanohjaustaitojen kehittymistä (Aro 2003, 251).

Ohjaajat arvioivat päivälle asetettujen tavoitteiden toteutuneen hyvin. Lapsilla heräsi ajatuksia vieraan asian kohtaamisesta ja he saivat käyttää mielikuvitustaan arvoituksen ratkaisemisessa.

7.7.9 Hyvä minä, hyvä sinä

Yhdeksannen toimintakerran aiheena oli hyvyyden löytäminen itsestä sekä muista. Toimintakerta oli nimetty ”Hyvä minä, hyvä sinä”-kerraksi. Lapsen itsetunnolle on tärkeää, että hän saa kehuja ja kannustusta. Lapsen kokemus omasta rakastettavuudestaan vaikuttaa siihen, kokeeko lapsi elämänsä mielekkääksi ja kykeneekö hän luomaan tasavertaisia ja hyviä ihmissuhteita. Vanhemmilla on suuri merkitys lapsen minäkuvan kehittymiselle. Vanhempien tehtävänä on välittää lapselle rakkautta ja hyväksyntää. (Kullberg-Piilola 2005, 57, 59.)

Toimintakerta oli rakennettu tarinarata-toiminnan ympärille, jonka oli tarkoitus tuoda lapsille elämyksellinen päivä. Ohjaajat olivat valinneet saduksi ”Vihreä hiiri”-sadun, joka kertoo hiirestä, joka yrittää muuttaa itsensä tullakseen muiden hiirien hyväksymäksi. Tarinan opetuksena oli löytää itsestään vahvuutta ja hyvyttä sekä auttaa lapsia ymmärtämään, ettei itseään tarvitse muuttaa muiden takia.

Lasten oli vaikea istua paikoillaan aloituspiirissä ja kesti hetken ennen kuin lapset hiljentyivät kuuntelemaan Kaapon kirjettä. Kaapo kertoi kirjeessä, että alkaa kirjeenvaihtoon muiden maiden lasten kanssa, mutta lapset eivät tuntuneet reagoivan tähän tietoon. Ohjaaja korosti vielä, että lapset saavat enää yhden kirjeen seuraavalla viikolla. Aloituseleikkinä ollut ”tervehdimistavat”-leikki onnistui hyvin ensimmäisen ryhmän kanssa, mutta toinen lapsiryhmä oli levoton tullessaan ulkoluusta sisälle. He eivät malttaneet kuunnella ohjeita loppuun asti ja liikehtivät malttamattomina tuoleillaan.

Satu luettiin tällä kertaa lepäämishuoneessa hämärässä valaistuksessa. Lapset keskittyivät tarkasti kuunnellessaan satua. Toinen ohjaajista luki satua ja toinen ohjaaja käytti hiiri-sorminukkea, joka liikkui piirretyn kulisin edessä tarinan edetessä. Lapset seurasivat intensiivisesti tarinan kulkua ja taustakuvalle piirrettyjä satuhahmoja. Kummatkin ryhmät muistivat tarinan sisällön hyvin ja osasivat kuvailla sadun tapahtumia, satuhahmojen tunteita sekä ajatuksia. Lapset oivalsivat melko hyvin tarinan opetuksen. Sadun jälkeinen keskustelu ei ollut yhtä aktiivista kuin yleensä, mikä johtui osittain siitä, että keskustelulle ei oltu varattu paljoa aikaa

rasteille siirtymisen vuoksi. Tarinan sanomaa käytiin läpi myös tarinaradan aikana, kun ohjaaja keskusteli ja kyseli sadun sisällöstä.

Tarinarata jatkui siitä, mihin ”Vihreä hiiri”-satu oli päättynyt. Tarinaradalla oli viisi pistettä ja jokaisella pisteellä oli toimintaa ohjaamassa joko ohjaaja tai esikouluryhmän työntekijä. Ensimmäisellä pisteellä lapsille luettiin ohjaajien käsikirjoittama jatkokertomus hiiren kotimatkastasta. Lapsia ohjeistettiin kuvittelemaan itsensä kertomuksen hiirinä. Toisella pisteellä hiiret lähtivät kotimatkalle. Hiiret hyppivät narua, sillä heidän piti lämmitellä ennen kotimatkan alkamista. Tämän jälkeen työntekijä luki jatkotarinan ja johdatteli hiiret seuraavalle pisteelle. Matkalla hiiret kulkivat pimeän viemäriputken läpi ja hyppelivät haisevan suon yli kiviä pitkin. Kolmannella pisteellä käsiteltiin hiirten kanssa heidän hyviä puoliaan. Jokaisen hiiren oli mietittävä kaksi asiaa, joissa on hyvä. Pohdinnan apuna käytettiin vahvuuskortteja ja ohjaajien tekemää kuvakollaasia. Työntekijä kirjasi ylös hiirten löytämät vahvuudet. Neljännelle pisteelle siirryttiin ryömimällä pitkän käytävän läpi. Siellä hiiret istuivat alas keräämään sieniä syödäkseen, sillä heillä oli kova nälkä. Lasten täytyi poimia hernepusseja vasemmalla kädellä oikealta puolelta ja oikealla kädellä vasemmalta puolelta. Motorisen harjoituksen tarkoituksena oli harjoitella keskiviivan ylittämistä. Viimeisellä pisteellä hiiret saapuivat kotiin metsän siimekseen. Hiiret olivat kulkeneet pitkän matkan ja heitä alkoi väsyttää. Lapset ohjattiin tarinan saattelemana lepäämään tyynyjen päälle. Ohjaaja hieroi rentouspalloilla ja huiveilla lapsia luontoaiheisen musiikin soudessa taustalla.

Kaikki lapset kertoivat pitäneensä tarinaradasta ja sanoivat sen olleen mielenkiintoinen. Moni olisi lisäksi halunnut mennä radan uudestaan läpi. Joitakin lapsia oli hieman jännittänyt radalla. Tarinaradalla ollut viemäriputki (= pöydistä ja jättesäkeistä rakennettu tunneli) oli ollut pimeä ja haissut pahalle ja muutama lapsista kertoi nähneensä rotan tai hiiren hännän. Mielikuvitus oli selkeästi lähtenyt lentämään, ja lapset tuntuivat saaneen elämyksen. Lapset keskustelivat tarinaradasta vielä viimeisen rastin aikana ja sen jälkeen.

Toimintakerralle asetetut tavoitteet toteutuivat osittain. ”Hyvä minä” -osuus toteutui, mutta ”Hyvä sinä” -teemaa ei käsitelty radalla. ”Hyvä sinä” -teemaa alustettiin tällä kerralla, mutta käsiteltiin tarkemmin seuraavalla toimintakerralla. Loppupii-

rin aikana ohjaajat kyselivät lapsilta palautetta tarinaradasta. Ohjaajien saama palaute oli positiivista. Lapset vaikuttivat nauttineen päivästä, mikä näkyi heidän ilmeistään ja kuului heidän kertomastaan. Toiminnallisuus vetosi erityisesti poikiin ja he olivat innostuneita radan jälkeenkin. Lopuksi tehtiin yhteinen käsipiiri, joka oli lapsille tuttu lopetusleikki.

Ajankäyttö oli onnistunutta. Molemmat ryhmät ehtivät kiertää radan rauhassa ja siirtymätilanne ulos oli rauhallisempi kuin yleensä. Ulosmeno oli porrastettu, mikä rauhoitti tunnelmaa.

7.7.10 Aito ystävyys ja sisäinen kauneus

Viimeisen kerran aiheena oli aito ystävyys ja sisäinen kauneus. Kaapo kertoi kirjeen olevan viimeinen, johon lapset reagoivat hieman pettyneesti. Lapset olivat kuitenkin valmistautuneet projektin lopetukseen. Lapset olivat askarrelleet ohjaajille yllätykseksi Kaapo-aiheisen vihon lasten itse tekemistä kuvista. Päiväkodin henkilökunta oli myös kirjannut piirustuksiin lasten terveisiä ohjaajille. Aloituspöydässä muisteltiin aiempia kertoja ja lapset saivat kertoa, mikä heidän mielestään oli ollut kivointa. Aloituksen jälkeen leikittiin koko ryhmän kesken ”kehu kavereita”-piirileikkiä. Lapset osasivat melko luontevasti kertoa kavereidensa hyviä piirteitä. Ohjaajat seurasivat lasten keskustelua ja yllättyivät iloisesti lasten antaessa rehellistä ja myönteistä palautetta ystävilleen.

Viimeisenä satuna oli ”Amani-aasi ja sisäinen kauneus”. Satu oli hieman pitkä ja se näkyi erityisesti ensimmäisen ryhmän kanssa. Heidän oli vaikea keskittyä satuun ja muutama lapsi seurasi jotain muuta aiheeseen kuulumatonta asiaa. Toinen ryhmä keskittyi hyvin ja osasi vastata kysymyksiin melko nopeastikin, he hahmotivat tarinan sanoman ja näyttivät pohtivan tarinan aikana. Toisen ryhmän kohdalla keskusteluakin syntyi enemmän kuin ensimmäisen ryhmän kohdalla. Lapset pohtivat, mitä tarkoittaa sisäinen kauneus ja miksi se on tärkeämpää kuin ulkoinen kauneus. Sisäisen kauneuden käsittely oli lapsille haastavaa, koska he eivät tiedäneet, mitä se on. Lisäksi sisäinen kauneus oli käsitteenä abstrakti, minkä vuoksi sitä käytiin tarkasti läpi yhdessä.

Toimintana oli ”sokean keppi” -leikki ja kaverin pallohieronta. ”Sokean keppi” -leikissä lapset muodostivat parit melko helposti. Leikin aikana lapset kuitenkin tarvitsivat aikuisen tukea johdattaessaan sokkoa ystäväänsä. Sökkoleikki tuki hyvin tarinaa, jossa toinen päähahmoista oli sokea. Lapset pääsivät kokeilemaan Amani-aasin ja pikkuleijonan roolia sekä eläytymään tarinaan. Leikin jälkeen parit siirtyivät verhohuoneeseen, jossa tunnelma oli luotu rauhalliseksi afrikkalaisen musiikin avulla. Parit saivat hieroa toisiaan piikkipallojen avulla. Lapset rentoutuivat hieronnan aikana.

Ruokailun jälkeen oli projektin lopetuksen aika. Ohjaajat olivat keränneet projektin aikana lasten tekemiä töitä ja tehneet jokaiselle oman kansion. Kansion kansissa oli projektin yhteenveto-kertomus (LIITE 4), joka oli tarkoitettu pääasiassa lasten vanhempien luettavaksi. Palautteen aikana lapset saivat myös kirjoittaa oman nimensä Kaapolle lähetettävään korttiin, jonka ohjaaja oli askarrellut valmiiksi.

Ohjaajat olivat tyytyväisiä viimeiseen toteutuskertaan. Ohjaajat saivat onnistumisen kokemuksia ja heidän mielestään lasten ohjeistaminen onnistui melko hyvin. Lisäksi tavoitteet toteutuivat suurimmalta osalta. Lasten kanssa tarkasteltiin aitoa ystävyyttä ja luottamuksen tunteen harjoittelu onnistui. Lapset näyttivät luottavan ystäväänsä ja heittäytyivät toisen kuljetettavaksi. Ohjaajille jäi hyvä mieli projektista kokonaisuudessaan ja he kokivat saaneensa siitä paljon irti.

8 OPASVIHKONEN SUVAITSEVAISUUSKASVATUKSEN TYÖVÄLINEENÄ

Opinnäytetyömme koostui toiminnallisesta osuudesta eli suvaitsevaisuuskasvatuksesta päiväkodin esikouluryhmässä sekä kirjallisesta raportoinnista. Tämän lisäksi päiväkotiin tuotettiin opasvihkonen pohjautuen opinnäytetyön toiminnalliseen toteutukseen. Opasvihkosen eli tuotoksen tarkoituksena oli konkretisoida suvaitsevaisuuskasvatustoiminnan kehittämistä ja antaa työkaluja kasvatushenkilökunnalle.

Tutkijat tiedustelivat viimeisen toteutuskerran palautekeskustelussa päiväkodin henkilökunnan toivomuksia oppaan sisällöstä. Opasvihkoselta henkilökunta toivoi musiikki-, loru-, kirja- ja rytmitysvinkkejä. Työntekijät eivät pitäneet leikkivinkkejä kovin tärkeinä, koska niitä oli heidän mukaansa tarjolla paljon ja niistä on tehty erikseen oppaita.

Opasvihkonen sisältää teoretietoa suvaitsevaisuudesta, suvaitsevaisuuskasvatuksesta ja tarinallisuudesta. Lisäksi opasvihkoseen koottiin ohjeita toiminnan suunnitteluun, monikulttuurisen lapsiryhmän ohjaamiseen ja satujen sekä keskustelun käyttöön lasten kanssa. Tutkijat halusivat tuoda myös tietoa keskeisistä suvaitsevaisuuskasvatuksen teemoista, joita olivat itsekkin käyttäneet suvaitsevaisuuskasvatusprojektissa. Lisäksi opasvihkonen sisälsi tietoa heidän käyttämästään pedagogisesta apuvälineestä Kaapo Kirahvista. Vihkosessa vastattiin myös kasvatushenkilökunnan toiveisiin listaamalla siihen satukirja-, musiikki- sekä leikkiluettelot. Tutkijat pyrkivät tuomaan opasvihkoseen vaihtoehtoisia toimintatapoja suvaitsevaisuuskasvatuksen toteuttamiseksi.

Tuotoksen tulee olla käytännöstä lähtevä sekä hyödyllinen ja kiinnostava kohde-ryhmän näkökulmasta (Heikkilä ym. 2008, 109). Opasvihkosen on tarkoitus toimia kasvatushenkilökunnan työvälineenä, josta olisi hyötyä käytännön työn toteuttamisessa. Opasvihkosen toimivuutta ja vaikutusta ei voida kuitenkaan arvioida eikä tutkijoiden resurssit riitä oppaan arvioimisen seurantaan. Opasvihkonen tehtiin käyttämällä PowerPoint-ohjelmaa ja se toimitettiin päiväkodille tulostettuna paperiversiona. Siitä ei siis koitunut mitään kustannuksia tutkijoille. Laajuudel-

taan opasvihkonen on noin 30 sivua pitkä. Tutkijat pyrkivät tekemään opasvihkosta ulkoasultaan selkeän, johdonmukaisen ja helposti luettavan. Vilkan & Airaksisen (2003) mukaan opinnäytetyön tuotoksen kieli tulee mukauttaa kohde-ryhmälle sopivaksi (Vilka & Airaksinen 2003, 65). Tähän tutkijat pyrkivätkin laatiessaan opasvihkosta.

9 SUVAITSEVAISUUSKASVATUSPROJEKTIN ARVIOINTI

9.1 Lapsilta kerätty palaute

Lapsilta kerättiin palautetta, koska tutkijat halusivat kuulla lasten kokemuksia toiminnasta. Lapsilta kerätyssä palautteessa tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota toiminnan mielekkyyteen lasten näkökulmasta.

Palautteenkeruu ei ollut systemaattista jokaisella toimintakerralla, minkä vuoksi tavoitteiden onnistumisen arviointi oli hankalaa. Kaikilla toimintakerroilla palaute kerättiin lapsilta toiminnallisten menetelmien avulla. Kahdella ensimmäisellä toimintakerralla palaute kerättiin koko ryhmän kesken joko keltaisten mielipidekorttien tai palautejanan avulla (Leskinen 2009, 147). Lapset saivat ilmaista oman mielipiteensä nostamalla keltaista korttia kohottamalla sen ylös tai laskemalla sen alas oman näkemyksensä mukaan. Ylös nostettu kortti kertoi toiminnan olleen mieluista ja alas laskettu kortti ilmensi toiminnan olleen tylsää. Palautejanalla taas liikuttiin oman mielipiteen mukaisesti samalla periaatteella kuin edellä mainitussa menetelmässä. Nämä palautteenkeruu-menetelmät havaittiin toimimattomiksi, sillä lapset reagoivat toistensa läsnäoloon siinä määrin, etteivät vastanneet todennäköisesti oman mielipiteensä mukaan vaan ryhmän paineen vaikutuksen alaisina. Tutkijat ottivat käyttöön yksilöpalautteenkeruun, jotta lasten totuudenmukaiset mielipiteet tulisivat esille ja lapsilla olisi mahdollisuus antaa palautetta ilman ryhmän painostusta. Yksilöpalautteessa lapsen tukena olivat useimmilla kerroilla toiminnanohjaus-kortit, päivän satukirja sekä hymynaamat. Lapset saivat perustella vastauksensa ja kertoa, mikä oli kivointa ja mikä tyhmintä päivän aikana. Lisäksi lapset saivat antaa vapaata palautetta suullisesti, mitä kirjattiin satunnaisesti ylös. Tämän vuoksi yksilöpalautteiden dokumentointi on joltain osin puutteellista. Palautteista on tehty yhteenvetona taulukko (TAULUKKO 3), joka havainnollistaa kunkin toimintakerran kohdalla saatua palautetta.

Lapsilta saadusta suullisesta palautteesta käy ilmi lasten mielestä mieluisimpia asioita:

Sit ku Kaapo tulee tänne, ni me voidaa näyttää sille kaikki mitä me ollaan täällä tehty.

Ku luettiin satua.

Lapset kertoivat myös, mistä eivät pitäneet:

Se etten kuullut Kaapon kirjettä.

[Palautteenkeruussa] istutaan ja kysellään kaikkia tylsiä juttuja.

Tarkasteltuaan kerättyä palautetta raportointivaiheessa, tutkijat käsittivät, että palautetta oli hyvin hankala todentaa, koska sitä ei oltu yhdenmukaisella menetelmällä kerätty. Joillain toimintakerroilla palautteenkeruu jäi kirjaamatta, koska aika loppui kesken.

TAULUKKO 3. Yhteenveto lapsilta kerätystä palautteesta

	Mil-lais-ta?	Kivaa			Tavallista/OK			Tyhmää		
Lap-sia yht.	Pvm	Päivä	Ta-rina	Toi-minta	Päi-vä	Ta-rina	Toi-minta	Päi-vä	Ta-rina	Toi-minta
16	10.1.	11	8	11	2	4	3	3	4	3
16	11.1.	9	7	12	6	0	4	1	9	0
14	12.1.	8	8	-	5	3	-	0	1	-
16	16.1.	13	10	-	3	3	-	0	0	-
16	17.1.	12	13	-	2	2	-	1	0	-
18	19.1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	23.1.	9	-	10	3	-	0	0	-	0
17	24.1.	10	-	12	5	-	2	0	-	1
13	27.1.	9	-	-	3	-	-	0	-	-
14	31.1.	11	-	-	1	-	-	0	-	-

Taulukon viivat kuvaavat sitä, ettei lasten vastauksia kysymykseen liittyen ole laskettu, vaan ainoastaan suulliset vastaukset on kirjattu ylös. Esimerkiksi 27.1. lapsilta kysyttiin tarinaradan mielekkyydestä, mutta tutkijat eivät laskeneet, kuin-

ka moni piti siitä ja kuinka moni ei. Suurin osa lapsista sanoi tarinaradan kuitenkin olleen kivointa päivän aikana.

9.2 Päiväkodin henkilökunnalta kerätty palaute

Päiväkodin henkilökunnalta kerättiin palautetta, koska henkilökunnan ajatukset ja näkemykset toiminnasta olivat tärkeitä. Tutkijat olivat tehneet päiväkodin henkilökunnalle havainnointilomakkeen (LIITE 5), jonka avulla jokainen läsnä ollut työntekijä sai kommentoida toimintakertaa. Kaikki työntekijät eivät täyttäneet lomaketta jokaisella kerralla. Lähestulkoon jokaisella toimintakerralla käytiin palautekeskustelu päiväkodin henkilökunnan kanssa, missä käytiin läpi päivän tapahtumat sekä tutkijoiden ja kasvatushenkilökunnan näkemykset ja havainnot.

Lomakkeen avulla arvioitiin toimintakertojen sisältöä sekä tarinan herättämää keskustelua ja keskusteluiden tarkempaa sisältöä. Palautteenkeruun avulla arvioitiin, ovatko suvaitsevaisuuskasvatusprojektille ja toimintakerroille asetetut tavoitteet toteutuneet ja missä olisi kehitettävää ja missä on onnistuttu (Heikkilä ym. 2008, 113–115).

Suurin osa henkilökunnalta kerätystä rakentavasta palautteesta keskittyi ohjaajien ryhmänohjaukseen, kuten satujen elävöittämiseen ja kysymysten asetteluun. Henkilökunta antoi kirjallista palautetta muun muassa näin:

Satuja voisi elävöittää.

[lapset keskustelivat päivän aiheesta] Vähänlaisesti, lapset olivat väsyneitä, keskustelu ei syventynyt, kysyttäessä vastasivat, omaaloitteisuus oli laimeaa.

Palautehetkessä osa lapsista kertoi ajatuksiaan, osa lapsista oli aktiivisia, viittaili ja kertoivat ajatuksiaan.

Positiivista palautetta ohjaajat saivat hyvin suunnitelluista toimintakokonaisuuksista ja lasten huomioimisesta toiminnassa ja toiminnan suunnittelussa. Henkilökunta löysi myönteisiä asioita myös ohjaajien toiminnasta:

Hienoa että osaatte huomioida lasten tarpeita ja liittää niitä suunnitelmiin.

*Uusi aihe jota ei ihan noin laajasti ole ennen käyty läpi. Kotoa saat-
taa myös tulla paljon erilaisia ajatuksia erilaisuudesta.*

*Kiva että kysytte myös niiltä lapsilta jotka eivät viittaa tai ole ihan
koko aikaa ”mukana”.*

Hyviä ideoita oli toimintaan ja ikätasoa sopivasti kehittäviä.

*Ohjaus on hyvää ja selkeää. Hienoa että tietyille lapsille asetetaan
rajoja, etteivät sooloile.*

Osa ohjaajien suvaitsevaisuuskasvatusprojektissa käyttämistä menetelmistä oli ennestään tuttuja päiväkodin henkilökunnalle, mutta osa myös uusia ja työntekijöiden mielestä toimivia. Palautekeskusteluiden aikana ohjaajat kävivät vuoropuhelua suvaitsevaisuuskasvatustoiminnasta ja sen teemoista. Keskusteluiden yksi tarkoitus oli lisätä arvopohdintaa ja reflektointia työyhteisössä. Työntekijöiden ja tutkijoiden välillä käydyissä keskusteluissa käytiin reflektiivistä vuoropuhelua suvaitsevaisuudesta ja arvoista, mutta työntekijöiden tekemää syvällisempää sisäistä reflektointia on mahdotonta lähteä objektiivisesti tulkitsemaan ja arvioimaan.

9.3 Oman toiminnan arviointi

Arvioimme toimintaamme jokaisen toimintakerran jälkeen tekemällä itsearviointin kirjallisesti. Lisäksi kävimme keskustelua omista kokemuksistamme ja heränneistä oivalluksista. Itsearvioinneista käy ilmi, että olimme innostuneita ja motivoituneita toiminnallisen osuuden aikana, mutta joskus väsymys valtasi hetkeksi. Tähän vaikutti osaksi molempien suuri kunnianhimo ja kriittisyys suunnittelutyötä ja omaa toimintaa kohtaan. Ohjaajina pyrimme olemaan mahdollisimman joustavia ja alusta asti tarkoituksenamme oli jättää lasten äänelle sijaa toiminnan suunnittelussa. Huomasimme, että toiminnan suunnittelu vei suuren osan ajasta. Toimintakertojen suunnittelu olisi pitänyt aloittaa jo paljon aikaisemmin, koska välillä tuntui, ettei aika riittänyt parhaan mahdollisen tuloksen aikaansaamiseksi. Etukäteistyön merkitys korostui, kun menimme toteuttamaan toimintaa lapsiryhmään. Silti opinnäytetyö oli kaiken kaikkiaan onnistunut projekti ja toi meille uusia op-

pimisen paikkoja, joiden kautta meidän oli mahdollista kehittyä lisää. Toiminnan tavoitteellinen suunnittelu auttoi hallitsemaan ja luomaan toimintakokonaisuuksia.

Havaitsimme toiminnallisen toteutuksen aikana, että aikataulussa pysyminen on haastavaa ja ajankäyttöämme epäonnistui muutaman kerran. Jälkikäteen viisastuneena ottaisimme suunnitellessa tarkemmin huomioon kohderyhmän tahdin. Aikataulujen mukaan eteneminen oli vaikeaa siksi, että ohjasimme kahta pienryhmää, jotka olivat keskenään hyvin eri tahtiin eteneviä. Ryhmänohjaustaitomme kehittivät huomattavasti ja ohjauksessa osasimme ennakoida paremmin ryhmän erityispiirteitä mitä pidemmälle projekti eteni. Toimintaa suunnitellessa harjaan- nuimme erilaisten menetelmien käytössä ja löysimme toimivia työvälineitä myös tulevaisuuden varalle. Kirjallisuuteen perehtyminen auttoi meitä saamaan hyödyllistä tietoa suvaitsevaisuuskasvatuksessa käytettävistä tarinoista ja saduista. Opin- näytetyön dokumentoinnissa teorian ja käytännön yhdistäminen jäsensi ajatuksi- amme ja auttoi luomaan kokonaiskuvaa aiheesta.

Lapset suhtautuivat meihin positiivisesti ja ottivat meidät jokaisella toimintaker- ralla ilolla vastaan. Ohjaajina halusimme olla lasten saatavilla ja välittää kiinnos- tuksemme olemalla avoimia ja lapsia kunnioittavia aikuisia. Idearikkaus, luovuus ja kiinnostus aiheeseen sekä halu laadukkaasti työn toteuttamiseen auttoivat pitä- mään intoa ja motivaatiota yllä. Palkitsevinta oli nähdä lasten pitävän toiminnasta ja huomata innokkuus, joka heistä huokui. Lasten takia jaksosimme panostaa jokai- sella kerralla toiminnan mielekkyyteen lasten näkökulmasta. Lisäksi halusimme lasten saavan kokemuksen, jota voi muistella jälkeenpäin hyvällä mielellä.

Yhteistyö toimeksiantajan kanssa parani toiminnan aikana. Aluksi meillä oli vai- keuksia yhteydenpidon kanssa, koska se tapahtui vain sähköpostin välityksellä. Toiminnan alkaessa tammikuussa oli kuitenkin helpompi sopia yhteisistä aikatau- luista ja tapaamisista. Saimme palautetta henkilökunnalta niin suullisesti kuin kir- jallisesti, mikä tuki suunnittelu- ja kehittämistyötämme. Olisimme kaivanneet henkilökunnalta aktiivisempaa osallistumista toimintakertojen aikana, koska hei- dän läsnäolonsa ja osallistumisensa toimintaan oli suvaitsevaisuuskasvatusprojek- tille tärkeää. Henkilökuntaa oli paikalla jokaisella toimintakerralla, mutta erityi- sesti tarinatuokioiden jälkeisissä keskusteluissa olisimme tarvinneet lisää tukea

heiltä, koska he tunsivat lapsiryhmän parhaiten. Emme ehkä tuoneet tätä tarvetta tarpeeksi selkeästi esille yhteisissä palautekeskusteluissa. Emme aina tunteneet olevamme osa esikouluryhmän kasvatushenkilökunnan tiimiä, minkä vuoksi korostui meidän tutkijoiden ulkopuolinen asema ryhmän ohjaajina. Projektin loppua kohden me-henki vahvistui ja koimme päässeemme tiiviimmin työyhteisön sisälle.

9.4 Opinnäytetyön tavoitteiden toteutuminen

Opinnäytetyön tavoitteena oli käsitellä suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja esikouluryhmässä ja kokeilla tarinallisten menetelmien toimivuutta suvaitsevaisuuskasvatustoiminnassa. Opinnäytetyön kautta kasvatushenkilökunta haluttiin suunnata suvaitsevaisuuden teemojen äärelle ja antaa työkaluja työstää suvaitsevaisuuskasvatusta jatkossa. Antaakseen työvälineitä suvaitsevaisuuskasvatukseen tutkijat tekivät esikouluryhmän kasvatushenkilökunnalle opasvihkosen, joka sisälsi tietoa suvaitsevaisuuskasvatuksen toteuttamisesta.

Opinnäytetyölle asetetut tavoitteet täyttyivät suurelta osin siinä määrin kuin ne ovat mitattavissa olevia. Kymmenen toimintakerran aikana esikouluryhmässä käsiteltiin suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja tarinallisten menetelmien avulla. Tutkijat kokivat kokeillessaan tarinallisten menetelmien toimivuutta, että tarinat sopivat hyvin menetelmäksi esikouluryhmälle. Lapset odottivat jokaisella toimintakerralla tarinatuokiota ja pääsääntöisesti lapset pitivät tarinoista. Tarinoita sovellettiin osalla toimintakerroista, jotta ne saatiin sopimaan toiminnan teemoihin. Lapset harjoittelivat kriittistä ajattelua ja keskustelua sekä opettelivat käsittelemään ja nimeämään tunteitaan tarinoiden avulla. Tulosten realistinen arviointi ja tavoitteiden mittaaminen on vaikeaa, koska kaikkien tavoitteiden toteutumista ei ole mahdollista tarkastella objektiivisesti, eivätkä kaikki toiminnan tulokset ole näkyviä.

Osa tuloksista on lasten ja aikuisten mielen sisällä tapahtuvia muutoksia, joita tutkijoiden ei ole mahdollista näyttää toteen tämän tutkimuksen raportoinnissa. Kasvatushenkilökunta kiteytti ajatuksiaan näin, kun kysyttiin onnistuivatko tutkijat suuntaamaan heidät suvaitsevaisuuskasvatuksen teemojen äärelle:

Saimme ideoita miettiä, miten jatkossa laajennamme asioita. Samalla projekti antoi hyvän mahdollisuuden havainnoida lasten tunteita, kokemuksia ja ajatuksia. Itse sain uutta näkökulmaa lasten pohdinnoista. Mahdollisuuksia keskittyä ainoastaan havainnointiin on arjessa liian vähän. Nyt projekti avasi siihen loistavan mahdollisuuden.

Ennen opinnäytetyön toiminnallista toteutusta tutkijat tekivät päiväkotiin alkukartoituksen. Alkukartoituksessa saatua tietoa hyödynnettiin opinnäytetyössä päättelyn ja argumentoinnin tukena (Vilkkä & Airaksinen 2003, 56–58). Tutkijat halusivat saada kartoituksen avulla tietoonsa esikouluryhmään liittyviä käytännön asioita sekä henkilökunnan ajatuksia ja toiveita suvaitsevaisuuskasvatukseen liittyen. Ajatuksia ja toiveita ei kuitenkaan paljon saatu vielä tässä vaiheessa, minkä vuoksi tavoite alkukartoitukselle ei täysin toteutunut. Työntekijöiden oli vaikea kertoa odotuksiaan ja toiveitaan oppaaseen liittyen, mutta työntekijät toivoivat uutta toimintaa, josta myös lapsiryhmän pojat kiinnostuisivat. Yleisesti ottaen kaivattiin uusia ideoita ja näkemyksiä. Kartoituksesta saatua tietoa ei ollut alun perinkään tarkoitus käyttää muuhun kuin esiymmärryksen lisäämiseen. Tämän vuoksi tiedon luotettavuus ei riitä painavampien johtopäätösten tekemiseen.

Työn merkitys ja tarpeellisuus kasvatushenkilökunnalle on perusteltua. Toimeksiantajan näkökulmaa ajatellen opas oli hyödyllinen ja tarvelähtöinen. Opasvihkonen tarjosi ohjeita, vinkkejä ja työvälineitä päiväkodin kasvatushenkilökunnalle ja sisälsi tietoa suvaitsevaisuuskasvatuksesta. Opasvihkoseen lisättiin konkreettiset ohjeet toimintakokonaisuuksiin, joita tutkijat olivat käyttäneet opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana. Opasvihkosen avulla haluttiin helpottaa suvaitsevaisuuskasvatustoiminnan jatkamista ja suvaitsevaisuuden teemojen äärellä pysymistä esikouluryhmässä.

Arvioinnin tulisi olla systemaattista, jotta kehittämishankkeen laatu voidaan taata (Heikkilä ym. 2008, 88). Projektin arviointi koostui väliarvioinneista sekä loppuarvioinnista. Väliarviointi tehtiin jokaisen toimintakerran jälkeen, jolloin arvioitiin toimintakertojen tavoitteiden toteutumista. Mikäli tavoitteita ei saatu toteutettua, muutettiin toimintasuunnitelmia niin, että suvaitsevaisuuskasvatukselle asetetut

tavoitteet täyttyisivät ainakin osittain. Väliarvioinnit tehtiin lähinnä jatkosuunnittelua ja työn kehittämistä varten, jotta voitiin olla joustavia ja herkistyä lapsiryhmästä lähteville tarpeille. Arviointiin liittyvä pohdinta näkyy myös tutkijoiden päiväkirjasta:

Ohjaajien mielestä toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuivat osittain: osa lapsista ymmärsi erilaisuuden ja samanlaisuuden ihmisten välillä. — Lopuksi ohjaajat päättivät muuttaa tulevan kerran suunnitelman ja teeman huomattuaan, että erilaisuus-teemaa on jatkettava seuraavalla kerralla.

10 POHDINTAA

10.1 Ammatillinen kasvu

Opinnäytetyöprosessimme kesti yhden vuoden. Olimme koko opinnäytetyön ajan vakuuttuneita opinnäytetyön aiheen tärkeydestä. Aihe on ajankohtainen ja merkittävä työelämälle. Viime vuosien aikana on käyty yhteiskunnallista keskustelua suvaitsemattomuudesta sekä lasten varhaisesta syrjäytymisestä. Varhaisella puuttumisella pystytään ennaltaehkäisemään lasten syrjäytymisriskiä. Tämän vuoksi suvaitsevaisuuskasvatuksen onkin tärkeää alkaa jo varhaiskasvatusiässä. Perheellä on suuri merkitys arvojen välittäjänä, mutta kasvatustammattilaisten täytyy edistää omalla toiminnallaan ihmisarvojen toteutumista, mikä onkin huomioitu valtakunnallisessa ja kuntien omissa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa.

Arvo- ja moraalikasvatuksessa korostuvat itsereflektointi sekä omien arvojen ja asenteiden tiedostaminen. Omien ennakkoluulojen ja asenteiden kriittinen tarkastelu ovat keinoja, joilla päästään kohti suvaitsevaisuutta. Opinnäytetyömme yksi tavoitteista oli suunnata esikouluryhmän kasvatushenkilökunta suvaitsevaisuuden teemojen äärelle. Kysyimme projektin päätyttyä kasvatushenkilökunnalta sen hyödyllisyyttä heille. Henkilökunta kuvasi kokemustaan näin:

Ryhmässä tarvetta tunne ja suvaitsevaisuuskeskusteluihin. Viikottain olemme näiden asioiden äärellä. Projektin oli aihealueena kattava ja otti esiin monenlaisia tunteita ja ajatuksia. Projektin aikana niitä käsiteltiin monenlaisten menetelmien kautta. Projektin antoi hyviä lähdekirjoja, joiden olemassaolon tiesimme entuudestaan, mutta emme olleet vielä niihin syvällisemmin tutustuneet. Nyt olemme miettineet miten hyödyntää satuja jatkossa.

Tarinallisuutta kokeiltiin lasten kanssa väylänä käsitellä suvaitsevaisuuden teemoja. Huomasimme projektin aikana, että tarinallisuus on hieman epämääräinen ja laaja käsite. Rajasimme tässä opinnäytetyössä tarinallisuuden käsittämään tarinoiden ja satujen käyttöä esikouluikäisten lasten kasvatuksessa. Esikouluikäisten lasten kehitys ja ikävaihe otettiin huomioon ja pohdittiin, miksi esikouluikäinen lapsi on oivallisessa kehitysvaiheessa käsittelemään eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Tarinat, sadut ja satuhahmot ovat keinoja käydä lapsilähtöisellä tavalla vuoropu-

helua lasten kanssa suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta sekä hyväksymisestä.

Innostus kantoi meitä koko prosessin ajan ja oma sinnikkyys auttoi jaksamaan työn kuormittavuudenkin keskellä. Huomasimme, että meillä riittää ideoita vaikka pidempikestoiseenkin projektiin, joten haasteena oli opinnäytetyön rajaaminen. Aihe oli hyvin laaja ja toiminta sisälsi monia ulottuvuuksia, aihealueita ja kattavan määrän toiminnallisia harjoitteita. Tämä kasvatti kokonaisuuden melko runsaaksi, mutta koemme, että säilytimme keskeisimmät elementit projektissamme. Toimintakertojen määrä oli hyvin valittu, mutta toiminta olisi voinut ajoittua pidemmälle aikavälille. Tämä olisi vähentänyt kiirettä ja antanut enemmän vapautta luovuudelle. Keskustelu olisi myös todennäköisesti voinut syventyä, jos lapset olisivat saaneet enemmän aikaa prosessoida käsiteltyjä teemoja. Huomasimme, että toiminta oli ajoittain raskasta lapsille, vaikka olimmekin huomioineet toimintaa suunnitellessa tauot ja toimintaa keventävät harjoitteet. Suvaitsevaisuuskasvatus on syvälle luotaava ja vahvoja tunteita herättävä aihe, minkä vuoksi on edettävä lasten tahdittamassa vauhdissa. Opinnäytetyön kohderyhmä oli kooltaan suuri, mikä vaati toiminnan jakamista kahteen pienryhmään siten, että toiminta toteutettiin kaksi kertaa päivän aikana. Pienryhmät olivat erilaisia: toisessa lapset olivat eläväisempiä ja lyhytjänteisempiä, toisessa taas lapset olivat herkkävaistoisempia ja oivalsivat asioita nopeammin. Molemmat pienryhmät kulkivat eri tahtiin, mikä toi haastetta ohjaajien suunnittelutyöhön sekä ryhmän ohjaukseen.

Käsitimme opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen aikana, että eri kulttuureista syntyy helposti pintapuolinen kuva, kun aikaa kulttuuristen piirteiden käsittelylle on vähän. Opinnäytetyömme 10 toimintakertaa herättelivät suvaitsevaisuuskasvatuksen teemojen äärelle, mutta vaikeaa on arvioida, kuinka paljon lapset oppivat tiedostamaan omia asenteitaan ja ennakkoluulojaan tai kuinka paljon erilaisuuden arvostaminen kasvoi toiminnan aikana. Kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttaminen vie aikaa. Tarinat kuitenkin saivat lapset pohtimaan ihmisten moninaisuutta. Esikouluryhmän yksi työntekijä kuvasi lasten mielessä tapahtuvaa ajattelua näin:

Silmät liikkuvat tarinan mukana ja niistä kuvastui omat ajatukset.

Ryhmänohjaustaitomme kehittyivät toiminnan edetessä. Huomasimme, että meillä olisi pitänyt olla alusta asti toimintaa vetäessä tiukempi linja lapsiryhmän ohjauksessa. Levottomuus häiritsi usein toimintakertojen aikana ja vei aikaa itse toiminnalta. Lapsiryhmän erityispiirteet tulivat jossain määrin yllätyksenä ohjaajille, sillä niitä ei oltu täysin tunnistettu ennen varsinaista toiminnan aloitusta. Käytännön toiminnan ratkaisut eivät aina toimineet ja emme osanneet ottaa kaikkea huomioon suunnitelmissamme. Pyrimme korjaamaan tekemämme erehdykset ja monesti saimme niistä motivaatiota paremman toiminnan toteuttamiseksi.

Opinnäytetyö kokonaisuudessaan lisäsi ymmärrystämme ja tietoa suvaitsevaisuuskasvatuksesta sekä teoriassa että käytännössä. Saavutimme pääosin opinnäytetyölle asetetut tavoitteet. Pääsimme opettelemaan projektityöskentelyä yhteistyössä kasvatustieteen henkilökunnan kanssa ja suunnittelimme ryhmän tarpeista lähtevää toimintaa. Ammatillinen osaamisemme kasvoi valtavasti projektin aikana ja huomasimme kartuttaneemme tietoa varhaiskasvatuksesta, luovista ja toiminnallisista menetelmistä, monikulttuurisuudesta ja osittain myös erityiskasvatuksesta. Reflektio on ollut koko prosessin ajan keskeisin työvälineemme ja sen avulla olemme oppineet itsestämme ja ympäristöstämme. Opimme myös kyseenalaistamaan ja tarkastelemaan teorian tietoa ja suvaitsevaisuuteen liittyviä ilmiöitä kriittisesti. Projektin tuoman tiedon ja kokemukset kannamme mukana, kun siirrymme työskentelemään sosionomin työtehtäviin. Opinnäytetyö sai meidät kiinnostumaan aiheesta lisää ja haluamme syventää osaamistamme suvaitsevaisuuskasvatuksesta. Tulemme käyttämään suvaitsevaisuuskasvatusopasta tulevaisuudessa ammatillisena työvälineenä, jota on mahdollista myös kehittää jatkossa.

10.2 Eettisyys ja luotettavuus

Lasten kanssa toimiessa ja lasten osallistuessa tutkimukseen, on suojattava lasten anonymisuus koko opinnäytetyöprosessin ajan. Lasten nimiä tai muita henkilöllisyyteen viittaavia tietoja, eikä päiväkodin nimeä mainita opinnäytetyössä. Ennen opinnäytetyön käytännön toimintaa toimitimme kaikille lasten vanhemmille saattekirjeen, jossa kerroimme toiminnasta, aikataulusta sekä yhteystietomme. Ku-

kaan vanhemmista ei kieltänyt lapsensa osallistumista projektiin. Tutkimuslupa hoidettiin myös ajoissa ennen toimintaa.

Opinnäytetyön luotettavuuden takasimme dokumentoimalla tarkasti kaikki opinnäytetyön vaiheet. Opinnäytetyöpäiväkirja oli hyvä väline tarkastella näitä vaiheita ja koko prosessia. Päiväkirjasta näkyi ajankäyttömme, saadut oivallukset ja heränneet ajatukset sekä tekemämme valinnat. Päiväkirjasta on jälkikäteen löydettävissä keskeisiä työn toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja ja haasteita, joita prosessi on tuonut (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 52). Kaikki dokumentoidut aineistot säilytettiin ulkopuolisilta suojatussa paikassa ja hävitettiin tutkimuksen analysoinnin jälkeen.

Alkukartoitus lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä se toi tutkijoille esiymmärrystä, jonka pohjalta oli helpompi lähteä suunnittelemaan toimintaa kohderyhmälle sopivaksi. Alkukartoituksessa kysimme lasten halua osallistua projektiin ja lapset osoittivat innostuksensa siihen välittömästi. Kartoituksen myötä tutustuimme lapsiryhmään etukäteen, mutta jäimme miettimään, olisiko sittenkin ollut parempi, että toinen meistä ohjaajista olisi ollut lapsille ennestään tuttu esimerkiksi harjoittelun tai työn kautta. Tuttuus olisi ollut myös meidän ja henkilökunnan välistä yhteistyötä edistävä tekijä.

Toimintaa ohjatessa pyrimme tasapuolisesti kohtaamaan jokaisen lapsen, emmekä nostaneet ketään lasta erityisasemaan. Suvaitsevaisuuskasvatuksen lähtökohtana olivat lasten kuuleminen ja osallistaminen. Ne sisältävät yhden sosiaalipedagogiikan ydinajatuksista eli yksilön valtaistamisen yhteisön tasa-arvoiseksi jäseneksi.

10.3 Suvaitsevaisuuskasvatus tulevaisuudessa

Lunnebladin tutkimuksessa ilmeni, että esiopettajat korostavat enemmän lasten yhtäläisiä piirteitä ja samanarvoisuutta kuin lasten välisiä eroja (Lunneblad 2006, 186–188). Sama ilmiö näkyi tässäkin tutkimuksessa: käsittelemme lasten kanssa yhtäläisyyksiä enemmän kuin eroavaisuuksia. Mikäli olisimme jatkaneet suvaitsevaisuuskasvatusta pidempään, olisimme tuoneet kohderyhmän lasten kulttuuriero-

ja esille selkeämmin ja tutustuneet niihin syvällisemmin, koska näin lapset olisivat oppineet uutta toistensa kulttuureista.

Opinnäytetyö on merkityksellinen ja hyödyllinen työelämälle ja erityisesti varhaiskasvatuksen työntekijöille, jotka lähtevät suunnittelemaan suvaitsevaisuuskasvatustoimintaa. Projekti oli kehittämistoimintaa, jossa teoriaa sovellettiin luovalla tavalla käytäntöön. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi tutkia suvaitsevaisuuskasvatuksen toteuttamista päiväkodin ja perheen välisenä yhteistyönä.

Koska perheen merkitys on lapsen kasvatuksessa ensisijainen, olisi tarpeellista saada myös vanhemmat osallisiksi kasvatustoimintaan. Lisäksi haluaisimme selvittää, miten tekemämme opasvihkonen toimii käytännössä työvälineenä.

Kaikki opinnäytetyön hyödyt eivät näy suoraan toiminnan aikana tai heti sen jälkeen. Lehti-Laakso (2000) painottaa asenteiden pysyvyyden olevan yhteydessä suvaitsevaisuuskasvatustoiminnan jatkuvuuteen ja toistuvuuteen lasten arjessa (Lehti-Laakso 2000, 109–110). Parhaimman hyödyn saakin, jos päiväkodin kasvatushenkilökunta jatkaa tutkijoiden aloittamaa suvaitsevaisuuskasvatustoimintaa, koska arvoihin ja asenteisiin vaikuttava kasvatustapa on pitkäkestoinen prosessi.

LÄHTEET

Aro, T. 2003. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 235–253.

Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 254–274.

Arvola, P. 2009a. Sadut auttajina lastenpsykiatrisella sairaalaosastolla. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) *Satu kantaa lasta – opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1*. Helsinki: Duodecim, 93–117.

Arvola, P. & Pekkanen, T. 2009a. Kuvan ja tarinan kohtaaminen lasten ryhmässä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) *Satu kantaa lasta – opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1*. Helsinki: Duodecim, 162–185.

Eerola-Pennanen, P. 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–245.

Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Kuvauksia lapsiryhmistä. Teoksessa Lindqvist, M., Kopakkala, A., Nieminen, S., Sura, S. (toim.), Tuomisto, M., Santasalo, H., Eklund, K., Janhunen, T. (toim.), Tervamäki, P., Tarkiainen, L., Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat*. Tampere: Resurssi, 95–106.

Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa Lindqvist, M., Kopakkala, A., Nieminen, S., Sura, S. (toim.), Tuomisto, M., Santasalo, H., Eklund, K., Janhunen, T. (toim.), Tervamäki, P., Tarkiainen, L., Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat*. Tampere: Resurssi, 84–94.

Eriksson, J. & Suikkanen, J. 2002. Varhaiskasvattaja suvaitsevaisuuskasvattajana. Opinnäytetyö. Porin Diakonia-ammattikorkeakoulu [viitattu 15.10.2011]. Saatavissa:

http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Pori2002/ErikssonJohanna.pdf.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hämmäinen, S. & Mäki, S. 2009b. Satu ilahduttaa päiväkotilasta. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Tarina tukee lasta – opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2. Helsinki: Duodecim, 50–76.

Hänninen, V. 2003. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 33–44.

Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatustarjonta. Juva: PS-kustannus.

Jantunen, T. 2011. Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, 54–64.

Katainen, J., Løkke Rasmussen, L. & Reinfeldt. 2011. Pääministerit: Pohjoismaista arvoista ei tingitä. Helsingin Sanomat 6.8.2011 [viitattu 19.9.2011]. Saatavissa:

<http://www.hs.fi/ulkomaat/artikkeli/P%C3%A4%C3%A4ministerit+Pohjoismaisista+arvoista+ei+tingit%C3%A4/1135268326939>.

Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän: käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.

Kivijärvi, T. 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.

Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M.-L. 2007. Kehityopsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Kullberg-Piilola, T. 2005. Positiivinen minäkuva. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (toim.) Tunnemuksu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lastenkeskus, 56–70.

Kullberg-Piilola, T. 2005. Ystävyys ja kaveruus – ”Sä oot mun paras kaveri!”. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (toim.) Tunnemuksu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lastenkeskus, 84–92.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Lahden kaupunki. 2005. Lahden kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 30.12.2005 [viitattu 15.10.2011]. Saatavissa:

[http://www.lahti.fi/www/images.nsf/files/CBC954EDDE948D68C22576F20041F0B6/\\$file/Lahden%20kaupungin%20varhaiskasvatussuunnitelma.pdf](http://www.lahti.fi/www/images.nsf/files/CBC954EDDE948D68C22576F20041F0B6/$file/Lahden%20kaupungin%20varhaiskasvatussuunnitelma.pdf).

Lautela, R. 2011. Kuusi kuvaa. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Tammi, 36–53.

Lehti-Laakso, M. 2000. Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla. Turku: Turun yliopisto.

Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lunneblad, J. 2006. *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Mäkelä, J. & Jantunen, T. 2011. Lapsen kasvu ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Tammi, 70–80.

Mäki, S. 2009b. Satu auttaa oppimaan erityisluokassa. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) *Tarina tukee lasta – opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2*. Helsinki: Duodecim, 77–115.

Mäkisalo-Ropponen, M. 2007. *Tarinat työn tukena*. Jyväskylä: Tammi.

Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Juva: Bookwell Oy.

Peltonen, A. 2005. Empatia. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (toim.) *Tunnemuksu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Lastenkeskus, 71–81.

Peltonen, A. 2005. Kiusaaminen. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (toim.) Tunnemuksu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lastenkeskus, 148–158.

Peltonen, A. 2005. Rohkeus ja pelko – ”Tuu mukaan, mua pelottaa!”. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (toim.) Tunnemuksu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lastenkeskus, 128–136.

Pesäpuu ry. 2012. Nallekortit [viitattu 20.2.2012]. Saatavissa:
<http://verkkokauppa.pesapuu.fi/tuote/40/nallekortit>

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta.

Rastas, A. 2008. Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä. Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki, R.-L. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvatustajana. Vantaa: WSOY, 246–265.

Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Talib, M.-T. 2006. Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa Talib, M.-T. (ed.) Diversity – A challenge for educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 139–156.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Toivanen, T. 2010. Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Torén, B. 2000. Käsi nuken sydämellä – Käsinukke pedagogisena välineenä. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Vienola, V. 2011. Varhaisvuosien eettinen kasvatus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 162–178.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.
- Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa. Opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Helsinki: Tammi.
- Øvreeide, H. 2001. Samtal med barn. Lund: Studentlitteratur.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupa

LIITE 2 Saatekirje

LIITE 3 Teemahaastattelurunko

LIITE 4 Yhteenvedo- kertomus vanhemmille

LIITE 5 Havainnointilomake henkilökunnalle

LIITE 1



Lahden kaupunki
Varhaiskasvatuspalvelut
Palvelupäällikkö

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

24.11.2011/39 §

Asianumero	D/1409/13.00.00.00/2011
Päätöslaji	Tutkimuslupa
Otsikko	Tutkimuslupa; Kohti suvaitsevaisuutta tarinallisuuden voimin - Suvaitsevaisuuskasvatusprojekti päiväkodin esikoululaisille
Päätöspohjelu	Heidi Suihkonen ja Anne Vellonen ovat anoneet tutkimuslupaa sosionomi-tutkintoon liittyvää opinnäytetyötä varten.
Päätös	Myönnän Heidi Suihkoselle ja Anne Vellooselle tutkimuslupan anomuksen mukaisesti. Tutkimuslupa myönnetään ehdolla, että yksi valmistunut tutkimustyö toimitetaan päätöksen tekijälle.
Lisätietojen antaja	Liisa Nurmi p.818 1053
Peruste	
Nähtävilläoloaika	02.12.2011
Nähtävilläolopaikka	Varhaiskasvatuspalvelut, Vesijärvenkatu 11 A, 15140 Lahti
Muutoksenhaku	Oikaisuvaatimus
Saaja	Heidi Suihkonen,
Tiedoksi	Anne Vellonen, sp. päiväkodit (esiopetusryhmät) sp. tarkastustoimisto tutkimuslupa-anomus
Asiakirjat	
Liitteet	
Allekirjoitus	 Liisa Nurmi Palvelupäällikkö

LIITE 2

Hei esikoululaisen vanhemmat!

14.12.2011

Olemme kaksi sosionomi-opiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyönämme toiminnallisen suvaitsevaisuuskasvatusprojektin lapsenne esikouluryhmässä _____ päiväkodissa. Järjestämme lapsenne ryhmässä kymmenen toteutuskertaa, joiden aikana käsittelemme suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja tarinallisuuden voimin. Toiminta sisällytetään päiväkodin normaaliin päivärytmiin, joten osallistuminen ei vaadi erityisjärjestelyitä.

Toimintamme alkaa tammikuussa 2012 klo 8.30–12.30 välisenä aikana. Emme julkaise opinnäytetyössämme lapsenne henkilötietoja. Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan toimintaan, ottakaa yhteyttä lapsenne ryhmän lastentarhanopettajaan. Lisätietoja saatte tarvittaessa ottamalla yhteyttä meihin sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Suihkonen ja Anne vellonen

etunimi.sukunimi@lpt.fi

LIITE 3

Haastattelurunko 13.12.2011**Lapsiryhmän erityispiirteet ja tarpeet:**

- Millainen lapsiryhmä on kyseessä?
- Onko lapsiryhmä ryhmytynyt? Milloin huomasit muutoksen?
- Miten lapsiryhmä toimii yhdessä?
- Millaisia rooleja lapsilla on?
- Jääkö joku lapsi syrjään ryhmässä?
- Missä asioissa lapset tarvitsevat tukea aikuiselta?
- Ovatko lapset omatoimisia keskinäisten ristiriitojen selvittelyssä?
- Osallistuvatko lapset yhteiseen keskusteluun tuokioiden aikana?
- Miten lapsi saa puheenvuoron tuokion aikana?
- Miten saatte lapset keskustelemaan keskenään?
- Mitä haluatte meidän huomioivan ennen lapsiryhmään tuloa?
- Miten jakaudutte pienryhmiin?

Ryhmän ohjaaminen:

- Millaista ryhmän ohjaaminen on?
- Miten toimitte lapsiryhmässä?
- Millaisia rajoja asetatte lapsille?
- Miten osallistatte lapsiryhmää?
- Miten luotte turvallisen ilmapiirin ryhmään?
- Miten lapset oppivat parhaiten?

Kasvatushenkilökunnat toiveet ja odotukset tulevasta toiminnasta:

- Millaisia teemoja haluatte toimintaan mukaan?
- Mitkä teemat mielestänne ovat olennaisia suvaitsevaisuuden kannalta?
- Miksi juuri suvaitsevaisuuskasvatus kiinnostaa teitä?
- Mitä haluatte oppaalta?

Työyhteisön arvot ja asenteet:

- Mitä on suvaitsevaisuus? Päiväkodissa? Teidän ryhmässänne?
- Oletteko pohtineet työyhteisössä omia asenteitanne ja suhtautumistanne erilaisuutta kohtaan?
- Oletteko keskustelleet työyhteisönne yhteisistä arvoista?
- Miten suvaitsevaisuuskasvatus näkyy toiminnassanne?

Resurssit ja materiaali:

- Onko päiväkodissa televisio, cd-soitin ja dvd-soitin?
- Millaisia askarteluvälineitä meillä on käytössä?
- Onko teillä käytössä kuvia työn tukena? Muita menetelmiä?
- Milloin toiminta on tarkoitus aloittaa (pvm)?

LIITE 4

Kohti suvaitsevaisuutta tarinallisuuden voimin- Suvaitsevaisuuskasvatusprojekti _____ päiväkodin esiopetusryhmässä 10.1. – 31.1.2012

Niin se aikaa rientää! Suvaitsevaisuuskasvatusprojektimme on nyt päätöksessä ja takanamme on monia hauskoja kokemuksia ja elämyksiä. Olemme viettäneet lasten kanssa mukavia hetkiä vaihtuvan toiminnan parissa. Olemme käsitelleet suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja erilaisten tarinoiden, toimintojen ja yhteisleikkien merkeissä. Olemme mm. piirtäneet, askarrelleet, pelanneet lapsen oikeuksia käsittelevää lautapeliä, leikkineet, lukuineet satuja sekä tarinoita ja viettäneet aikaa yhdessä.

Päivämme ovat koostuneet Kaapo Kirahvin kirjeiden lukemisesta, leikeistä, satujen lukemisesta ja yhteistoiminnasta, joka on vaihdellut päivästä riippuen. Pitkän päiväkotipäivän aikana on ollut hyvä hetkeksi rentoutua ja hiljentyä sadun äärelle.

Matkallamme olemme kohdanneet monenlaisia kysymyksiä, joita on yhdessä pohdittu. Olemme päässeet selvittämään salaperäisen matkalaukun arvoitusta ja keränneet kuvia erilaisista ihmisistä, joita yhdistää jokin asia. Lapset pääsivät myös eläytymään tarinan maailmaan kulkiessaan tarinaradalla, jossa vastaan tuli haasteita ja seikkailuja. On myös ollut tärkeää pohtia, mitä on todellinen ystävyys ja millainen on hyvä ystävä. Kaapon avulla olemme tutustuneet monimuotoisiin kulttuureihin ja olemme kuulleet häneltä opettavaisia tarinoita erilaisista ihmisistä ja asioista. Lisäksi on päästy miettimään, mitä yksinäisyys on ja miltä se oikeasti tuntuu. Tarinat ovat aina johdattaneet meitä aihetta syventävien tehtävien pariin ja lapset ovat innokkaasti myös lähettäneet Kaapolle kysymyksiä kirjeen muodossa. Kaapo on omien kirjeidensä avulla halunnut tuoda esiin tärkeitä pitämiään asioita ja myös oppia lapsista lisää. Toimintamme etenemistä olemme seuranneet Kaapo Kirahvin kalenterista.

Mukana olemme olleet myös me Lahden ammattikorkeakoulun sosionomi-opiskelijat Anne ja Heidi. Kiitämme yhteisestä ajasta ja siitä, että projektimme on ollut näin hieno kokemus.

Toimintakertojen teemat:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 10.1. Ystävyys | 19.1. Erilaisuus ja samanlaisuus |
| 11.1. Kiusaaminen, yksin jääminen | 23.1. Lasten oikeudet |
| 12.1. Kiusaaminen | 24.1. Hyväksyntä ja ennakkoarvot |
| 16.1. Pelko ja ennakkoarvot | 27.1. Hyvä minä, hyvä sinä |
| 17.1. Pelko ja turvattomuus | 31.1. Aito ystävyys, sisäinen kauneus |

Hauskaa kevään jatkoa ja onnea koulutielle!

Terveisin, Anne ja Heidi

LIITE 5 (1/2)

Havainnointilomake esikouluryhmän henkilökunnalle**Päivämäärä:****Teema:****Tavoite:**

Kuinka monta lasta osallistui? _____

Millainen tunnelma

oli? _____

Millainen ilmapiiri

oli? _____

Kuuntelivatko lapset ohjaajia?

Seurasivatko lapset tarinaa?

Herättikö päivän toiminta lapsissa keskustelua?

Mistä lapset keskustelivat?

Kertoivatko lapset ideoitaan tai toiveitaan tuleviin kertoihin liittyen?

LIITE 5 (2/2)

Aiheuttiko jokin asia lapsissa rauhattomuutta? Miksi?

Mikä oli päivän kohokohta/ sudenkuoppa?

Suoriutuivatko ohjaajat tehtävässään hyvin/ melko hyvin/ kohtalaisesti/ huonosti?

Missä asiassa olisi parannettavaa?

Missä onnistuttiin?

Tähän voit kirjoittaa havaintojasi ja antaa vapaata palautetta ohjaajille:

Kiitos palautteestasi!